

82
2015

vhs

DVV International

Éducation des
adultes et
développement

L'éducation à la citoyenneté mondiale

Parrainé par

BMZ



Ministère fédéral de la
Coopération économique
et du Développement

© 2015

DVV International

Institut für Internationale Zusammenarbeit
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.
Obere Wilhelmstr. 32
53225 Bonn
Allemagne
Tél. : +49 228 97 56 90
Fax : +49 22 89 75 69 55
Courriel : info@dvv-international.de
Internet : www.dvv-international.de
Facebook : facebook.com/AdEdDevjournal

82
2015



Les auteurs sont responsables des contenus de leurs articles. Les textes signés ne reflètent pas obligatoirement l'opinion de DVV International.

La reproduction de tout matériel dans ce numéro est autorisée à condition que la source soit reconnue et qu'une copie de la réimpression soit adressée à DVV International à l'adresse ci-dessus.

Éditeur : DVV International, Esther Hirsch
Publié en coopération avec le CIEA

Rédacteur en chef : Johanni Larjanko
Directrice éditoriale : Ruth Sarrazin

Comité de rédaction
Carole Avande Houndjo (Pamoja Afrique de l'Ouest)
Sturla Bjerkaker (CIEA)
Nélida Céspedes Rossel (CEAAL)
Uwe Gartenschlaeger (DVV International)
Per Paludan Hansen (EAEA)
Heribert Hinzen (DVV International)
Timothy Ireland (université fédérale du Paraíba)
Steffi Robak (université d'Hanovre)
Medha Soni (ASPBAE)
Rabab Tamish (université de Bethléem)

Composition, mise en page : Stetzer Kommunikationsdesign, Munich
Reprographie et impression : in puncto druck + medien gmbh, Bonn

ISSN : 0935-8161

Cette publication a été imprimée selon un mode climatiquement neutre sur papier certifié FSC.



Crédits photographiques

Pp. 15-18 : Elmer Romero ; pp. 21, 22, 24 : Michel Foaleng ; pp. 31, 33 (gauche) : Phil Smith ; pp. 33 (droite), 34 : Anne Thomas ; p. 41: Erdem Vardar ; pp. 48, 49 : Center for Environmental Concerns-Philippines (CEC) ; pp. 56 : Hideki Maruyama ; p. 71 : Forum Civil Peace Service Skopje ; pp. 91, 92 : Oscar Bravo C. ; pp. 97-100 ; Sue Gredley

EAD – Éducation des adultes et développement

Éditorial

Hors du monde



Johanni Larjanko
Rédacteur en chef

La citoyenneté mondiale. Le sujet m'a tout d'abord paru un peu ridicule ; comme un de ces concepts qui donnent bonne conscience, mais qui ne veulent rien dire. Toutefois, en y repensant, je me suis dit qu'il était peut-être vraiment nécessaire d'en parler maintenant. Laissez-moi vous expliquer pourquoi : là où je vis, l'idée de nation a été détournée par des ultranationalistes de droite. Ils veulent vivre dans l'isolation, dans une société pure, blanche et monoculturelle. Tout ce qui vient du « dehors » est suspect et potentiellement dangereux.

C'est le scénario classique du « nous » contre « eux ».

Le nationalisme isolationniste bénéficie d'un soutien politique considérable dans de nombreux pays européens. Son succès repose en partie sur une nouvelle génération de politiciens nationalistes. Ils ont amélioré leur façade et (tout au moins en partie) leur vocabulaire. Le mot « victime » est au cœur de leur discours : dans notre pays, les gens sont à présent victimes de la mondialisation, des politiciens conspirateurs, des intellectuels, des banquiers, de la presse corrompue et des immigrés.

Pour situer ce dont je parle, il est ici question de la Finlande, l'un des pays les plus riches de la planète, doté d'un système scolaire mondialement connu. Selon toutes les comparaisons internationales, la Finlande fait partie des meilleurs : niveau de vie élevé, faible taux de criminalité, excellent niveau d'instruction, espérance de vie élevée, nature non polluée, etc. C'est dans ce contexte quelque peu inattendu que les parties populistes de droite gagnent du terrain en recourant à des modèles simplistes et en ramenant tout à la question de l'immigration.

Là où dans d'autres régions du monde vous pourriez devenir politiquement puissant en « réprimant le crime avec dureté » ou en « créant des emplois », il vous suffit apparemment ici de dire que l'on peut guérir la plupart des maux en « renvoyant les immigrés en Afrique ».

Selon ces populistes, si nous n'agissons pas maintenant, notre patrimoine national, nos esprits courent le danger d'être « contaminés » ou de « disparaître ». Il est intéressant que la plupart des recherches indiquent que ces sentiments sont les plus forts dans des régions où la population immigrée est peu nombreuse, voire inexistante. L'inconnu effraie.

Cela fait de la citoyenneté un instrument utile. Seuls les titulaires d'un passeport finlandais, et comptant au moins cinq générations de Finlandais dans la famille, peuvent être considérés comme des Finlandais authentiques et non dangereux. Toute autre personne est suspecte et n'est pas digne de confiance.

Il est nécessaire de remettre en valeur la notion, l'idée et le concept de citoyenneté, car la Terre sur laquelle nous vivons ne va pas très bien. Les défis mondiaux ne font pas cas des frontières nationales. Durant la réalisation de ce numéro, nous nous sommes retrouvés confrontés à un certain nombre de questions. Quelle signification le mot « citoyenneté » peut-il avoir s'il n'est pas lié à un lieu et à une nation particulière ?

En tant qu'humains, nous avons besoin de quelque chose à quoi nous raccrocher. Nous avons besoin de nous sentir en sécurité. Nous avons besoin de manger. À présent, posez-vous la question suivante : comment pouvons-nous satisfaire le mieux possible ces besoins ? Est-ce en repoussant chacun (ou chaque nation) de son côté, ou en travaillant ensemble ? Notre réponse à ces questions décidera de la façon dont nos sociétés se présenteront à l'avenir. C'est peut-être pour cela qu'il est si important de parler maintenant de la citoyenneté mondiale.

Sommaire

- 1 Éditorial

Récits

- 44 L'Inde et le recyclage
Martha Farrell
- 74 Le guerrier qui voulait écrire
Stefan Lock
- 94 Du vase clos de Half-Die à la découverte du monde
Kadijatou Jallow Baldeh

Participez !

- 118 Séminaire virtuel du CIEA 2016
- 120 Appel à la soumission d'articles
- 120 EAD en ligne
- 121 S'abonner à EAD
- 123 Faites-nous part de vos commentaires !

Les artistes de ce numéro

- 69 Victor Hilitski (photographe)
- 125 Misa (auteur de la couverture et illustrateur)

Articles

- 4 Les choses à faire et à éviter dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté mondiale
Carlos Alberto Torres, Jason Nunzio Dorio
- 14 Une communauté de migrants promotrice de la citoyenneté active dans le no man's land
Elmer Romero
- 20 Éducation à la citoyenneté mondiale à l'ère postcoloniale : leçons du Cameroun
Michel Foaleng
- 30 La mondialisation et les communautés autochtones minoritaires au nord-est du Cambodge
Phil Smith, Anne Thomas
- 40 Comment devenir citoyen de la Terre
Özge Sönmez
- 46 De la vulnérabilité au pouvoir d'agir – une éducation à la gestion des risques liés aux catastrophes qui fait la différence
Rog Amon, Ryan Damaso, Marah Sayaman
- 54 Comment les réseaux peuvent aider à construire une citoyenneté mondiale au Japon
Hideki Maruyama
- 70 Macédoine : préserver la paix dans une société pluriethnique
Biljana Mojsovska
- 76 La citoyenneté mondiale en Afrique subsaharienne
Akemi Yonemura
- 81 Mission impossible ? Créer un cadre de suivi pour l'éducation à la citoyenneté mondiale
Amy Skinner
- 86 Centre d'échange de l'information sur l'éducation à la citoyenneté mondiale
Utak Chung
- 90 La participation des personnes âgées grâce au volontariat
Oscar Bravo C.
- 96 La citoyenneté mondiale en faveur de la justice sociale : éduquer les étudiants des universités dans les pays du Sud
Astrid von Kotze, Janice McMillan
- 102 Le monde que bâtit mon père – et ce qui en advint par la suite
Selvino Heck
- 107 Comment développer le pouvoir d'agir des citoyens par le biais d'environnements virtuels d'apprentissage
Maria Alzira Pimenta, Sônia de Almeida Pimenta, José Furtado, Mabel Petrucci
- 117 Séminaire virtuel 2015 : comprendre les communautés
Timothy Ireland

Mot pour mot

Pas de filtres. Aucun changement. Juste mot pour mot ce que les personnes que nous avons interviewées avaient à dire.



Interview



Irina Bokova

« L'éducation doit faire plus que transmettre des informations et du savoir »

Page 10

Doug Saunders

« Les gens ne font jamais simplement leurs valises sur un coup de tête pour émigrer »

Page 36

Un goût de culture

Identité, histoire, odeur et goût, si nous n'y prenons pas garde, notre identité culturelle pourrait nous filer entre les doigts. En Biélorussie, les gens ont trouvé une recette pour parer à cela. Le photoreportage est signé Victor Hilitski.

Page 60



Les citoyens ont la parole

C'est une chose de parler de citoyenneté dans des discours du dimanche et dans un cadre festif. Mais qu'est-ce que tout cela signifie vraiment ? Nous avons posé la question – et vous nous avez répondu. Vingt citoyens des quatre coins du globe nous ont donné leur définition de la citoyenneté mondiale.

II^e partie

Wilfredo Fidel Limachi Gutiérrez
Ra'eda Qudah
Phouvong Manivong
Fadil Maluku
Bernadette Massaquoi

Page 51

I^{er} partie

Carlos Humberto Spezia
Etaferahu Semere
Sara Alafifi
Sergey Tarasiuk
Pranjali Singh

Page 28

III^e partie

Franck Sedjro
Labeeb Hemaïd
Margareta Rotari
Krati Sharma
Ravshan Baratov

Page 88

IV^e partie

John Kolodziejcki
Fatoumata Sam Dabo
Joaquim Jorge
Eida al Kubaish
Bouakhamkeo Konglysansane

Page 114



Les choses à faire et à éviter dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté mondiale



De gauche à droite :

Carlos Alberto Torres
Université de Californie
États-Unis d'Amérique

Jason Nunzio Dorio
Université de Californie
États-Unis d'Amérique

Résumé – L'UNESCO promeut l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM), en créant non seulement une nouvelle norme mondiale dans l'éducation, mais aussi un nouvel angle analytique. Le concept de la citoyenneté mondiale est ambigu et complexe. Aussi convient-il de mettre au point au plan théorique ce qu'il veut dire et ce qu'il pourrait vouloir dire. Par conséquent, cet article a pour objectif de présenter rapidement une théorie de l'ECM portant sur la citoyenneté mondiale multiculturelle et démocratique, et de mettre en lumière ce qu'implique l'ECM pour l'éducation des adultes.

L'éducation à la citoyenneté mondiale est l'un des trois piliers de l'Initiative mondiale du secrétaire général de l'ONU pour l'éducation avant tout (Global Education First Initiative – GEFI)¹, dont l'UNESCO assure la promotion internationale par son soutien et son travail. Les objectifs et ambitions placent la barre haut :

« L'éducation à la citoyenneté mondiale vise à transmettre à des apprenants de tous âges des valeurs, connaissances et compétences reposant sur les droits humains, la justice sociale, la diversité, l'égalité des sexes et la viabilité écologique, à leur en inculquer le respect et à leur donner les moyens d'être des citoyens mondiaux responsables. L'ECM donne aux apprenants les compétences et la possibilité d'exercer leurs droits et obligations de promouvoir un monde et un avenir meilleurs pour tous. L'éducation à la citoyenneté mondiale s'appuie sur de nombreux domaines connexes comme l'éducation aux droits humains, l'éducation à la paix et l'éducation pour la compréhension internationale, et elle est alignée sur les objectifs de l'éducation pour le développement durable (EDD). »²

L'UNESCO a encouragé les organisations gouvernementales nationales, transnationales et non gouvernementales, les enseignants et les chercheurs à adopter des politiques, programmes et pédagogies variés pour favoriser et pousser le développement de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Il s'agit de créer non seulement une nouvelle norme mondiale dans l'éducation, mais aussi un nouvel angle analytique. Néanmoins, en présence d'un concept

« Il s'agit de créer non seulement une nouvelle norme mondiale dans l'éducation, mais aussi un nouvel angle analytique. »

aussi ambigu et complexe que la citoyenneté mondiale, il convient de mettre au point dans la théorie ce qu'il veut dire et ce qu'il pourrait vouloir dire.

Au-delà de la dimension d'apprentissage tout au long de la vie de l'éducation des adultes

Des décennies durant, l'apprentissage tout au long de la vie a profondément été lié à l'éducation des adultes. L'apprentissage tout au long de la vie en tant que modèle se concentre tout d'abord sur le développement et l'épanouissement personnel, entre autres sur l'amélioration de la santé et du bien-être. Il associe explicitement l'apprentissage à l'élargissement des compétences professionnelles nécessaires pour préparer les adultes à répondre aux exigences du monde du travail et aux innovations dans une société du savoir en perpétuelle mutation technologique et numérique, et les aider à y faire face et à être à la hauteur dans une économie mondialisée. En outre, ce concept peut, quoique dans une moindre mesure, être également appliqué à « l'essentiel de la socialisation politique, de la participation et de l'intégration des sociétés civiles et de la gouvernance démocratique, ce qui englobe les défis que posent l'immigration, le multiculturalisme et l'action affirmative » (Torres 2013a : 9). Cette approche de l'éducation des adultes a tendance à valoriser le développement individuel de compétences nécessaires dans la société du savoir. L'on oublie largement l'approche éducative participative axée sur l'individu en tant que décideur connecté aux communautés locale et mondiale plus larges en ce qui concerne les vertus de l'environnement et la diversité culturelle. Dans la dimension de l'éducation des adultes de l'éducation à la citoyenneté mondiale, le développement individuel en tant que processus participatif se recoupe avec le développement durable et l'éducation à la paix entretenu par le modèle d'un patrimoine de l'humanité.

Citoyenneté mondiale et patrimoine de l'humanité

Nous considérons que la citoyenneté mondiale se caractérise par la compréhension des liens, relations et connections planétaires, associée à des formes variées de participation mues par une responsabilité vis-à-vis du bien commun mondial. Le patrimoine de l'humanité est défini par trois propositions fondamentales :

- premièrement, notre planète est notre seule patrie, et nous devons la protéger grâce à une éducation à la citoyenneté mondiale pour le développement durable, passant de la phase de diagnostic et d'accusation au stade de l'action et de la mise en œuvre de politiques ;

- deuxièmement, la notion de patrimoine de l'humanité repose sur l'idée que la paix mondiale est un bien humain culturel intangible, d'une valeur immatérielle. L'on pourrait dire que la paix mondiale est indissociable de la préservation de l'environnement : aussi, pour la survie de l'humanité, faut-il se consacrer aux deux en même temps. La paix mondiale est par conséquent un trésor de l'humanité ;
- troisièmement, le patrimoine de l'humanité doit fournir des moyens pour permettre aux gens – qui sont tous égaux – de vivre ensemble démocratiquement dans un monde de diversité en expansion, en leur permettant de se réaliser au plan personnel et culturel, et d'exercer leurs droits inaliénables à la vie, à la liberté et à la recherche du bonheur (Torres 2015).

« La nécessité d'une éducation à la citoyenneté mondiale est une norme mondiale qui prend de plus en plus d'ampleur, mais son enseignement, son apprentissage et sa mise en œuvre se heurtent actuellement à de nombreux obstacles. »

Venir à bout des défis

Pourquoi les acteurs de l'éducation des adultes doivent-ils s'intéresser à l'éducation à la citoyenneté mondiale ? Selon l'UNESCO, l'éducation à la citoyenneté mondiale est perçue comme une intervention axée sur « une nouvelle catégorie de défis mondiaux nécessitant une réponse collective pour trouver des solutions efficaces. Ces défis sont, entre autres, les économies de plus en plus intégrées et fondées sur le savoir ; la migration accrue entre les pays et l'exode rural ; les inégalités croissantes ; la prise de conscience croissante de l'importance du développement durable avec la prise en compte des questions liées au changement climatique et à la dégradation de l'environnement ; une population jeune nombreuse et croissante ; l'accélération de la mondialisation et les rapides progrès technologiques. Chacun de ces éléments a individuellement des conséquences considérables, et pris ensemble, ils représentent une période de transition d'importance historique. Les systèmes d'éducation doivent satisfaire à des défis mondiaux qui se font jour et exigent une réponse collective avec une vision stratégique dans une optique mondiale plutôt que nationale. »³

La nécessité d'une éducation à la citoyenneté mondiale est une norme mondiale qui prend de plus en plus d'ampleur, mais son enseignement, son apprentissage et sa mise en œuvre se heurtent actuellement à de nombreux obstacles.

L'éducation à la citoyenneté mondiale se heurte bien sûr à de nombreux obstacles pratiques telles que les ressources humaines et matérielles limitées, les contraintes de calendrier ou liées à des questions logistiques et démogra-



« Les amoureux »

phiques, et le caractère sensible de son objet (Education Above All 2012 : 48). Plus en profondeur, on rencontre des contraintes épistémologiques qui serviront à définir plus étroitement la mission de l'ECM ou qui opèreront une manipulation de son rôle pour en faire un instrument de domination. Examinons de plus près deux contraintes de ce type : le néolibéralisme et le néo-impérialisme.

Le fardeau de l'histoire

Le néolibéralisme. Ces trente dernières années, les politiques néolibérales ont favorisées l'ouverture des marchés, le libre-échange, la réduction des dépenses dans le secteur public, la baisse des interventions gouvernementales dans l'économie et la dérégulation des marchés. Le néolibéralisme se base sur le modèle d'un État qui devrait moins intervenir dans la mise à disposition de services sociaux (p. ex. l'éducation), laissant le soin de ces services au marché libre et à la privatisation. Malgré ses échecs politico-économiques, le néolibéralisme demeure solidement ancré dans les politiques culturelles en tant que philosophie intellectuelle et participant d'un « sens commun » si généralisé que son modèle guide le développement éducatif partout dans le monde (Torres 2013b).

La culture néolibérale a par conséquent été de plus en plus intégrée dans les politiques, pédagogies et objectifs de l'éducation, valorisant l'individualisme possessif et reléguant la participation civique au consumérisme et à des contributions sous forme de main-d'œuvre. Ainsi, le sens commun de l'éducation a été limité aux compétences qui servent le mieux les intérêts et pratiques du marché. Étant donné que le néolibéralisme englobe un individualisme possessif, la citoyenneté a été amalgamée dans le monde entier avec une définition étroite du bien public qui reposerait uniquement sur l'intérêt personnel.

Le néo-impérialisme. À toutes les époques de l'histoire, l'éducation a joué un rôle important pour favoriser la domination culturelle coloniale. Aujourd'hui, quand de puissants États et des régimes internationaux adoptent l'éducation à la citoyenneté mondiale, il est aisé de comprendre pourquoi certaines personnes la considèrent avec suspicion et scepticisme. Par conséquent, il incombe aux praticiens de l'éducation des adultes et à ses étudiants de se prémunir contre les visions et modèles de l'ECM bâtis comme des instruments du néo-impérialisme.

Une première mesure essentielle consiste à repenser la gestion, les programmes d'enseignement, les pédagogies et les rôles des institutions de l'éducation des adultes, notamment ceux liés à une mission néolibérale et ceux financés par des bailleurs de fonds internationaux. L'on peut aborder la question en sensibilisant les esprits et en contestant la dynamique du pouvoir et les rapports de force inégaux entre étudiants et professeurs, entre étudiants et étudiants, entre les établissements de l'enseignement et la société, entre l'État et la société, et entre les États. Pour décourager le néo-impérialisme d'abuser de l'ECM, nous devons adopter une « écologie des savoirs » (Santos 2012). Ceci englobe la

reconnaissance et l'inclusion de multiples sagesse, apprentissages, philosophies, pratiques culturelles et relations économiques visant la paix collective et la préservation de l'environnement.

« Démocratiser la création de programmes est une solution appréciable pour viabiliser les programmes d'ECM dans le cadre de l'éducation des adultes. »

La méthode ubuntu

Nous pensons que l'importance d'une notion postcoloniale de l'ECM procède d'un concept de citoyenneté mondiale ne comptant pas seulement sur les traditions politiques souvent intransposables des concepts, pratiques et institutions du Nord et eurocentriques, mais englobant aussi la dynamique des relations sociales, économiques et spirituelles, les organisations et les groupements égalitaires dont on trouve les origines au Sud. De plus, étant donné que l'ECM se fonde sur les droits humains, il est impératif de les découpler des pratiques et interventions impérialistes. Nous avons une vision de l'ECM pour l'éducation des adultes ancrée et contextualisée au plan local, mais associant des savoirs multiples et des qualités civiques diverses, et transcendant les frontières pour entreprendre des actions visant à défendre l'humanité et son patrimoine. Par exemple, l'*ubuntu* est un ethos africain exprimant le lien universel entre les gens, basé sur le partage et la collectivité de l'humanité toute entière et susceptible non seulement de constituer la base de programmes d'ECM dans les communautés africaines, mais aussi de trouver un écho ailleurs dans le monde.

Démocratiser la création de programmes est une solution appréciable pour viabiliser les programmes d'ECM dans le cadre de l'éducation des adultes. Les modèles préfabriqués, du haut vers le bas, notamment ceux développés par les institutions du Nord, risquent au mieux d'échouer et, au pire, de faire abstraction des voix, des histoires, des sagesse et des cultures de leurs participants. Le développement naturel d'un programme, partant de la formulation d'un problème (Freire 2007) essentiellement axé sur les questions les plus urgentes auxquelles doivent faire face les communautés marginalisées qui les ont identifiées est optimal pour se prémunir contre les pratiques culturelles prédatrices qui créent et/ou reproduisent des schémas de dégradation de l'environnement, de paternalisme, de classicisme, de sexisme, de racisme, de capacitisme, etc., tous néfastes à l'éducation à la citoyenneté mondiale. L'appropriation contextualisée, la prise de décisions et l'innovation peuvent alors être mises en synergie avec des organisations nationales et internationales pour créer un programme viable pour l'éducation à la citoyenneté mondiale. Ainsi, il incombe aux parties prenantes de l'éducation des adultes de déterminer de quelle manière les communes peuvent permettre de mieux appréhender et d'enrichir

les concepts, théories, pédagogies, processus et politiques de l'ECM pour l'éducation des adultes.

Vers une citoyenneté mondiale multiculturelle et démocratique

Torres (2015) affirme que : « Toute définition et théorie de la citoyenneté mondiale en tant que modèles d'intervention pour promouvoir la paix mondiale et le développement durable devraient aborder la question de ce qui est devenu le signe caractéristique de la mondialisation : la diversité culturelle. Par conséquent, la citoyenneté mondiale, devrait invoquer dans sa définition la *citoyenneté mondiale multiculturelle et démocratique*. Il est impératif que la citoyenneté mondiale valorise la citoyenneté nationale ! Cependant, le développement de l'exigence universaliste d'une solidarité mondiale repose sur le concept de la citoyenneté cosmopolite ancrée dans un modèle de démocraties cosmopolites. » À ce sujet, Beck (2002) met l'accent sur « la *mondialité*, la *pluralité* et la *civilité*, c'est-à-dire la conscience d'une responsabilité à l'échelle mondiale, la reconnaissance de la différence des autres et de la non-violence – en tant qu'éléments d'un concept « déterritorialisé » de cosmopolitisme » (p. 36).

En ce qui concerne l'éducation, on peut critiquer le fait que d'un côté certaines formes d'éducation à la citoyenneté contribuent à faire des citoyens passifs, apathiques, mus par le consumérisme et/ou se caractérisant par un individualisme possessif, tandis que d'un autre, l'éducation civique peut produire des citoyens exagérément patriotiques et étroitement nationalistes, c'est-à-dire des citoyens privilégiant pour la société des visions d'exclusion, ethnonationalistes et xénophobes. Les modèles contre-néolibéraux et postcoloniaux de citoyenneté mondiale peuvent améliorer une éducation contextualisée dans une écologie des savoirs luttant pour « une philosophie contre le racisme, le sexisme et la discrimination en fonction des classes sociales, reposant sur la tolérance, une épistémologie de la curiosité comme celle de Freire, un rejet du cynisme et du nihilisme, une spiritualité laïque de l'amour et une habile participation au dialogue non seulement comme méthode, mais aussi comme processus cognitif, (tout ceci) constituant des qualités essentielles d'une citoyenneté multiculturelle et démocratique, (et jetant) un pont entre les règles et cultures fondatrices » (Torres 1998 : 258).

Notre conception de l'ECM s'inscrit dans l'optique de ce que Santos (2012) décrit comme « la récupération de nouveaux processus de production et de valorisation de connaissances valides [à plusieurs niveaux], scientifiques ou non, et de nouvelles relations entre différents types de savoirs sur la base des pratiques des classes et groupes sociaux qui ont systématiquement souffert de l'oppression et de la discrimination causées par le capitalisme et le colonialisme » (p. 51). Offrant l'espace si nécessaire pour les épistémologies du Sud, l'ECM doit être issue du regard des théories postcoloniales afin de contrer les influences culturelles et politiques économiques néolibérales qui ont contribué à la crise internationale morale et éthique liée à la marchand-

sation de notre sens de la communauté mondiale, donnant à nos efforts en faveur de l'environnement un caractère matérialiste et foulant aux pieds notre patrimoine mondial de l'humanité.

Nous pensons que ce modèle de l'ECM pour l'éducation des adultes peut aider à créer de nouveaux rapports économiques égalitaires basés sur la synergie de savoirs locaux et mondiaux visant à encourager des actions conscientisantes organisées dans l'optique d'une paix durable et de la préservation de l'environnement pour améliorer l'humanité.

Notes

1 / <http://bit.ly/1Lv2NHZ>

2 / <http://bit.ly/1ItA1UK> (en anglais)

3 / UNESCO. Note conceptuelle. Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale : Préparer les apprenants à relever les défis du XXI^e siècle. 2-4 décembre 2013, Bangkok, Thaïlande). <http://bit.ly/1H8gezX>

Références

Beck, U. (2002) : The Cosmopolitan Society and its Enemies. Dans : Theory, Culture & Society 19 (1-2), 17-44.

Education Above All (2012) : Education for global citizenship. Doha, Qatar : Education Above All. <http://bit.ly/1IQIrcM>

Freire, P. (2007) : Pedagogy of the Oppressed (30th Anniversary ed.). New York : Continuum.

Santos, B.D.S. (2012) : Public Sphere and Epistemologies of the South. Dans : Africa Development 38 (1). Pp. 43-67.

Torres, C. A. (1998) : Democracy, Education, and Multiculturalism : Dilemmas of Citizenship in a Global World. Lanham : Rowman and Littlefield.

Torres, C. A. (2013a) : Political Sociology of Adult Education. Rotterdam : Sense Publishers.

Torres, C. A. (2013b) : Neoliberalism as a new historical bloc : a Gramscian analysis of neoliberalism's common sense in education. International studies in Sociology of Education 23(2). Pp. 80-106.

Torres, C. A. (2015) : Global Citizenship Education and Global Peace Opportunities in achieving peace through GDED. Article présenté à l'occasion du second Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale intitulé : Construire des sociétés pacifiques et durables : planifier l'après-2015, qui s'est tenu au siège de l'UNESCO en France, à Paris, du 28 au 30 janvier 2015.

Les auteurs

Carlos Alberto Torres est un professeur éminent de sciences sociales et d'éducation comparative, et doyen adjoint des programmes mondiaux de la Graduate School of Education and Information Studies à l'université de Californie, Los Angeles (UCLA). Ses cours et ses recherches portent, entre autres, sur la sociologie politique de l'éducation, l'impact de la mondialisation sur l'éducation formelle et non formelle, et sur les recouvrements des études régionales, des études ethniques et de l'éducation internationale comparative.

Contact

Moore Hall 2018
405 Hilgard Avenue
Los Angeles, CA 90095-1521
USA
catnova@aol.com
<http://carlosatorres.com>

Jason Nunzio Dorio est doctorant en sciences sociales et éducation comparative à la Graduate School of Education and Information Studies à l'université de Californie, Los Angeles (UCLA). Ses recherches portent essentiellement sur les rapports entre les multiples formes d'éducation à la citoyenneté et la situation dans ce domaine au Maghreb et en Asie du Sud-Est.

Contact

University of California, Los Angeles
8302 Math Sciences Building
Box 951521
Los Angeles, CA 90095-1521
USA
jdorio65@hotmail.com

Participez !
CIEA
Séminaire virtuel
2016

Discuter de cet article lors de
notre séminaire virtuel
(voir page 118)

Irina Bokova

« L'éducation doit faire plus que transmettre des informations et du savoir »

Interview

Interview : Sturla Bjerkaker
Photos : UNESCO



Irina Bokova est Directrice générale de l'UNESCO depuis novembre 2009. Elle est la première femme à la tête de cette organisation. Auparavant, madame Bokova a, entre autres, été secrétaire d'État à l'Intégration européenne et ministre des Affaires étrangères en Bulgarie, ambassadrice en France et à Monaco, et déléguée permanente auprès de

l'UNESCO. Elle s'est engagée activement dans des efforts internationaux pour faire progresser la qualité de l'éducation pour tous, l'égalité des sexes, les droits humains, le dialogue culturel et la coopération scientifique. Elle est également secrétaire exécutive de l'Initiative mondiale du secrétaire général de l'ONU pour l'éducation avant tout.

L'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) est une des grandes priorités de l'UNESCO. Pour cette raison, Éducation des adultes et développement a voulu présenter un portrait de la Directrice générale Irina Bokova. « L'éducation doit faire plus que transmettre des informations et du savoir », déclare-t-elle dans cette interview accordée à Sturla Bjerkaker.

Madame Bokova, vous aviez 28 ans lorsque vous vous êtes rendue à Copenhague pour assister à la conférence de l'ONU sur l'égalité des femmes. Quelle influence cette expérience a-t-elle exercé sur votre évolution ultérieure ?

En fait, j'ai assisté à des conférences mondiales sur les femmes à Copenhague, Nairobi et Pékin. Une chose sans précédent se déroulait sur la scène mondiale – le fruit de luttes menées des décennies durant. Ces luttes étaient entre autres menées pour le droit de vote, l'accès à l'éducation, l'augmentation de la participation des femmes à la vie politique et la parité des salaires (à travail égal, salaire égal). Ces trois conférences ont donné une dimension universelle à la cause du droit des femmes. Elles affirmaient que la justice sociale, la paix et le développement ne peuvent être instaurés que si les femmes disposent des mêmes droits que les hommes.

Quelle influence elles ont exercé sur mon évolution personnelle ?

Elles ont renforcé mon sens des responsabilités en ce qui concerne la promotion des droits humains et de l'égalité des sexes – quelles qu'étaient les fonctions que j'occupais – et m'ont fait comprendre que quelle que soit la situation culturelle, historique et politique, il faut trouver les voies et les arguments qui conviennent pour faciliter le changement sans l'imposer. La transformation sociale est un processus graduel ancré dans les droits humains universels et dans le

droit au développement de chaque personne. Il y encore beaucoup de chemin à parcourir d'ici la réalisation de l'initiative Planète 50-50.

Quels autres événements ont une influence particulière sur les choix que vous avez faits durant votre existence ?

Je suis originaire de Bulgarie, un pays avec un héritage témoignant de la prospérité de civilisations anciennes et marqué par une grande créativité artistique et de riches échanges culturels et économiques. L'un des meilleurs exemples est la civilisation thrace, un puissant royaume qui s'est forgé une identité unique grâce aux échanges avec les Grecs, les Perses, les Macédoniens et les Scythes. Elle a jeté un pont entre les cultures en Europe et au-delà. Si nous revenons à un passé plus récent, notre héritage médiéval est considéré comme le précurseur de la Renaissance européenne. Notre identité se compose de toutes ces superpositions, d'une mosaïque de peuples et de cultures, et les ponts à jeter entre les cultures et les pays sont tout aussi nombreux aujourd'hui qu'à l'époque des Thraces. C'est pour cela que d'après moi, la destruction de l'héritage culturel en Syrie et en Iraq dont nous sommes aujourd'hui témoins représente une perte tragique pour l'humanité toute entière.

Vous avez grandi dans un milieu où musulmans et chrétiens vivaient ensemble ?

Oui, pendant des siècles. Nos vies quotidiennes et nos coutumes étaient inextricablement liées. De bonne heure, en partie grâce à de merveilleux professeurs, j'ai commencé à m'intéresser à l'histoire et l'archéologie, les passions de ma vie, en passant de nombreux étés comme bénévole sur des sites de fouilles archéologiques. Déterrer des couches de l'histoire, reconstituer le passé, poser des questions, établir des relations, tout cela est essentiel pour mieux comprendre le présent.



Irina Bokova avec l'envoyé spécial de l'UNESCO pour la paix et la réconciliation Forest Whitaker dans la ville de Yei, dans le Soudan du Sud

Quand et comment vous êtes-vous reliée à un monde plus vaste ?

Ma famille attachait beaucoup de prix à l'éducation en tant que fondement de l'autonomie d'un individu et de sa liberté de faire des choix. J'ai vu ma mère étudier à l'âge adulte et devenir radiologue. On attendait de moi que je travaille dur et bien. À cela s'ajoutait un sens très développé de la justice et de la responsabilité sociales, notamment à l'égard des plus vulnérables, le tout avec la conviction que l'on peut provoquer le changement – un message que je partage toujours avec les jeunes. En ma qualité de parlementaire, de ministre et de diplomate, j'ai participé à l'élaboration de la constitution de mon pays après la chute du mur de Berlin et facilité son intégration au sein de l'Union européenne. J'ai pour cela toujours été guidée par la promotion de l'inclusion, du dialogue, des droits humains et de la protection des minorités. Jeune, j'ai déjà baigné dans la musique et l'art, les langues étrangères et la littérature. Tout cela a nourri ma curiosité, mon univers intérieur et ma conviction que les expressions culturelles sont de formidables voies de compréhension mutuelle, de tolérance et de cohésion sociale.

Comment en êtes-vous arrivée à travailler pour l'UNESCO ?

Très tôt je me suis investie dans les affaires internationales en travaillant pour mon pays durant une passionnante période de transition historique et en me consacrant pour cela activement à la promotion de l'intégration européenne. En prenant connaissance de la Constitution de l'UNESCO, j'ai découvert un document extraordinairement visionnaire, aujourd'hui encore toujours aussi pertinent qu'alors. Je suis devenue ambassadrice de l'UNESCO en 2005 et j'ai été élue Directrice générale en 2009, avec un programme d'humanisme nouveau dans la société moderne mondialisée et interdépendante.

L'UNESCO se concentre sur l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM). Parfait ! Comment définissez et décrivez-vous l'éducation à la citoyenneté mondiale ?

Notre conception de la citoyenneté mondiale est essentiellement axée sur deux éléments : premièrement, elle fait partie

d'une nouvelle vision de l'éducation que l'UNESCO contribue à élaborer pour le nouveau calendrier du développement de l'après-2015 ; deuxièmement, elle est un des piliers de l'Initiative mondiale pour l'éducation avant tout lancée par le secrétaire général des Nations unies en 2012. La citoyenneté mondiale doit être au cœur de l'éducation à mettre en œuvre au 21^e siècle pour construire un avenir plus paisible et viable pour tous, et reposant sur des valeurs partagées. Pour y arriver, l'éducation doit faire plus que transmettre des informations et du savoir. Tel est l'esprit de l'éducation à la citoyenneté mondiale : cultiver des valeurs nouvelles, des connaissances et des compétences liées à la paix, un développement durable ainsi que les droits humains et la démocratie, et en faire des comportements quotidiens, empreints de tolérance et de respect.

De ce point de vue-là, l'UNESCO semble mettre l'accent sur l'éducation des jeunes et des adultes. Quelles seront les stratégies employées pour intégrer l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les programmes d'enseignement scolaire ?

Il ne fait pas l'ombre d'un doute que les écoles – quel que soit l'âge des apprenants – sont les endroits les mieux adaptés pour développer les capacités à apprendre ensemble et les compétences aidant à s'impliquer dans un changement positif, tant au plan local que mondial. Cela signifie qu'un système d'éducation devrait outiller les apprenants avec la capacité à cultiver leur potentiel et de sorte qu'ils donnent un sens à leur vie. La façon dont un gouvernement intègre l'éducation à la citoyenneté mondiale dans un programme d'enseignement peut largement varier. Certains pays ont inscrit l'éducation à la citoyenneté mondiale dans une approche recouvrant tous les domaines d'apprentissage et tous les programmes d'enseignement synthétiques qui y sont liés. D'autres ont choisi de la mettre œuvre comme élément de disciplines existantes comme l'instruction civique, la sociologie ou les études en sciences de l'environnement. À cet égard, le rôle de l'UNESCO consiste à fournir des conseils pour s'attaquer à certains défis structurels et pédagogiques. C'est la raison pour laquelle nous produisons un cadre d'orientation sur l'éducation à la citoyenneté mondiale.

Par quels moyens l'UNESCO entend-elle stimuler et influencer l'éducation à la citoyenneté mondiale dispensée à l'intérieur de ses États membres et par leur entremise ?

Nous jouons notre rôle de laboratoire d'idées pour souligner l'importance de la citoyenneté mondiale. Nous menons des consultations internationales sur l'éducation à la citoyenneté mondiale pour partager des pratiques et aider les pays à être des fers de lance au sein des systèmes d'éducation par le biais de politiques et de pratiques d'enseignement. L'UNESCO crée un centre d'échange sur l'éducation à la citoyenneté mondiale en partenariat avec le Centre Asie-Pacifique d'éducation pour l'entente internationale APCEIU pour partager les connaissances et l'interprétation de l'ECM. Cela fait suite à l'organisation du Forum sur l'éducation à la citoyenneté mondiale de Bangkok en 2013, et du Forum de



Irina Bokova avec des élèves dans une école de Dhaka, au Bangladesh

l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale de Paris en 2015.

Quelle place l'apprentissage et l'éducation des adultes ont-ils dans ce contexte et quel est leur rôle selon vous ?

Nous considérons que l'apprentissage et l'éducation des adultes constituent un aspect vital de l'apprentissage tout au long de la vie – qu'ils dépassent les limites de l'éducation et de la formation techniques et professionnelles, qu'ils ne sont pas confinés aux salles de classe, et qu'il faut les mettre dans des situations d'apprentissage non formelle et informelle. Ce point de vue est crucial pour toutes les formes d'éducation à la citoyenneté mondiale. En cette époque agitée, les jeunes adultes ont notamment besoin de posséder les compétences nécessaires pour faire face aux mutations rapides. Les nouvelles technologies offrent de grandes possibilités, mais elles posent aussi des défis vertigineux et creusent de nouveaux écarts. C'est la raison pour laquelle l'apprentissage tout au long de la vie doit s'attacher à donner à chaque être humain les compétences nécessaires pour vivre dans un monde sous pression. L'éducation à la citoyenneté mondiale n'est pas quelque chose à axer exclusivement sur les générations futures ; nous en avons besoin maintenant afin d'équiper les citoyens d'aujourd'hui avec les compétences nécessaires pour évoluer dans notre monde très complexe.

Vous avez été active et engagée dans la société civile. Comment voyez-vous les rôles des ONG et des organisations de la société civile dans les efforts à venir pour renforcer l'éducation à la citoyenneté mondiale ?

L'UNESCO entreprend un effort ambitieux pour renforcer les liens avec les ONG. Depuis son origine, l'UNESCO a été liée à un vaste réseau d'intellectuels, d'universitaires, d'artistes et d'intervenants de la société civile qui ont joué un rôle décisif pour promouvoir notre mandat. Les rapports avec les ONG sont un moteur décisif de notre intervention dans l'éducation à la citoyenneté mondiale. Premièrement, l'UNESCO est associée à des ONG pour développer et mettre en place des

programmes liés à l'éducation à la citoyenneté mondiale. Dans des domaines comme l'alphabétisation, l'éducation aux droits humains et l'éducation pour le développement durable, beaucoup d'ONG ont élaboré des approches innovantes qui méritent qu'on les reconnaisse et les intègre dans la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Les ONG sont aussi les porte-voix de l'UNESCO et de ses messages à un public que nous ne pouvons pas atteindre directement. Deuxièmement, l'UNESCO encourage les gouvernements et le secteur privé à travailler avec les ONG pour améliorer la politique de l'éducation, mobiliser les communautés et l'opinion publique en faveur du droit à l'éducation, et pour promouvoir le dialogue interculturel et la compréhension mutuelle. L'éducation est une responsabilité du secteur public, mais aussi de la société.

L'UNESCO écrit que la dimension socio-émotionnelle de l'éducation à la citoyenneté mondiale correspond au sentiment d'appartenir à une humanité commune, de partager la solidarité et de respecter les différences et la diversité. Cette approche est-elle aujourd'hui trop idéaliste, ou dans quelle mesure l'éducation à la citoyenneté mondiale pourrait-elle y participer ?

Le dialogue interculturel et la compréhension mutuelle sont des éléments essentiels de l'éducation à la citoyenneté mondiale et, plus fondamentalement, la meilleure réponse à l'extrémisme qui déforme la religion et cherche à diviser. Nous avons plus que jamais besoin que tous renouvellent leurs engagements à l'égard du dialogue, de la tolérance, de la réconciliation et de la compréhension. L'éducation à la citoyenneté mondiale peut fournir les ressources nécessaires pour apprendre aux gens à vivre et grandir ensemble, et à partager des expériences et des valeurs. À vrai dire, nous ne pouvons pas promouvoir l'éducation à la citoyenneté mondiale sans cultiver de nouvelles formes d'« alphabétisation culturelle » – sans comprendre ni découvrir la richesse de notre propre culture et de celles des autres.

Enfin, mais ce qui n'est pas à négliger : comment la communauté mondiale du secteur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes peut-elle apporter sa pierre à l'édifice ?

Cette année sera un tournant décisif. Pour progresser, nous devons intégrer l'éducation à la citoyenneté mondiale dans le calendrier de l'après-2015 et aider les États à l'implanter dans tous leurs systèmes d'éducation. C'est sur cette note que s'est conclu le Forum sur l'éducation à la citoyenneté mondiale qui, en janvier dernier, a enregistré une participation record et produit des échanges intenses sur l'enseignement, l'apprentissage, l'engagement de la jeunesse et la participation de la communauté. Dans cet esprit et en ayant notamment recours aux TIC et aux réseaux sociaux, nous devons soutenir l'apprentissage et l'éducation de proximité des adultes pour attirer l'attention des gens hors du système formel d'éducation sur l'importance d'intégrer l'éducation à la citoyenneté mondiale dans ce nouveau calendrier de l'éducation et d'en faire un élément crucial.

Une communauté de migrants promotrice de la citoyenneté active dans le no man's land



Elmer Romero
Neighborhood Centers Inc.
États-Unis d'Amérique

Résumé – Cet article décrit les difficultés auxquelles sont confrontés les migrants aux États-Unis, et le potentiel que recèle la participation citoyenne active de cette communauté. Il montre également le travail réalisé par les organisations et les personnes impliquées dans le domaine de l'éducation pour transformer le système éducatif traditionnel en un apprentissage actif, promoteur de pensée critique. Pour finir, il propose une approche méthodologique visant à former des citoyens capables de changer l'ordre établi.

Jetons un coup d'œil à Gulfton, une communauté du quartier sud-ouest de Houston, au Texas. Environ 70 % des élèves de cette communauté sont des Latino-Américains, 10 % des Afro-Américains, 8 % sont respectivement des Asiatiques et des personnes originaires des îles du Pacifique, et 2 % des autochtones.

En tout, 56 256 personnes ont fait appel aux services des centres communautaires Baker Ripley. Environ 5 000 personnes ont participé à des programmes d'éducation des adultes, d'enrichissement et de développement communautaire.

Pour comprendre ce qu'il convient de faire pour aider les migrants à devenir des citoyens actifs, il est important de connaître la situation dans laquelle ils vivent.

La communauté de migrants a sa propre panoplie d'activités économiques. Les femmes travaillent généralement comme aide-cuisinières, dans le ménage et l'entretien, la garde des enfants et le tourisme. Les hommes, eux, travaillent dans le bâtiment, l'aménagement paysager, l'entretien des maisons, la cuisine, la peinture, l'industrie pétrolière, ou en tant que sous-traitants pour les petites entreprises.

La majorité des migrants font des transferts d'argent dans leur pays d'origine ; cet argent est destiné à la consommation et au soutien de leurs familles. Un petit pourcentage investit dans des propriétés et dans la mise en place de leur propre négoce, pour préparer l'avenir ou vivre une autre forme de vie à leur retour des États-Unis.



Des journaliers au coin d'une rue sont informés par le biais de supports d'éducation populaire sur la façon de se protéger contre les descentes des services de l'immigration. Silver Spring, Maryland

Apprendre à vivre ensemble

Cette communauté est le résultat des flux migratoires des dernières décennies. Elle se caractérise par une grande diversité culturelle. Des migrants de 70 nationalités coexistent dans l'espoir de devenir citoyens américains. La majorité est originaire du Mexique et d'Amérique centrale. Depuis longtemps, des migrants mexicains se sont implantés à Houston, qui offre de meilleures opportunités d'emploi et où la vie est moins chère que dans d'autres villes. Les migrants d'Amérique centrale se sont installés ici pour échapper aux guerres qui ont déchiré leur région dans les années 70 et 80. Les plus récemment arrivés dans ce groupe sont venus en majorité pour fuir la violence perpétrée par les gangs et les trafiquants de drogue, le manque de travail et l'exclusion sociale. Ils sont venus en quête d'une qualité de vie et d'un futur meilleur pour leurs familles.

L'organisation de cette communauté est embryonnaire, du fait que la plupart des migrants ne disposent pas de structures solides sur lesquelles s'appuyer bien que certains fassent partie d'organisations dont certaines sont nationales. Ces associations les représentent et leur donnent une identité. On citera entre autres Mexicanos sin Fronteras (Mexicains sans frontières) et Salvadoreños del Mundo (Salvadoriens du monde).

Toujours en fuite

Le plus grand problème auquel se heurtent ces personnes est le manque de statut légal d'immigrants ; ce statut leur

permettrait de se sentir en sécurité, de réunir leurs familles, de trouver plus facilement du travail, et d'être économiquement stables. La population migrante vit dans l'incertitude perpétuelle. Ses membres sont victimes d'abus et de lois anti-immigration qui les criminalisent et les obligent à fuir en permanence. Les migrants n'ont ni assurance maladie, ni accès à des services de santé de bonne qualité. Ils n'ont pratiquement aucune possibilité d'apprendre l'anglais, ce qui leur permettrait de communiquer plus facilement et de développer des compétences techniques et culturelles qui leur donneraient accès à des emplois meilleurs. Les migrants vivent dans des conditions absolument déplorables, dans un contexte de violence, de groupes illicites et de toxicomanie.

« Un adultes sur cinq vivant dans cette ville du Texas est illettré. »

Barbara Bush Houston Literacy Foundation 2014

Les femmes migrantes sont victimes de violences familiales et sexuelles. Un haut pourcentage de mères célibataires sont victimes de sexisme, d'abandons et de grossesses non désirées. La majorité d'entre elles n'ont pas terminé l'école primaire dans leur pays d'origine. Les besoins en alphabétisation et en possibilités de formations en enseignement primaire et secondaire sont par conséquent élevés. Un adulte sur cinq vivant dans cette ville du Texas est illettré (Barbara Bush Houston Literacy Foundation 2014).



Des étudiants en ESL (anglais comme seconde langue) participent à une journée de lobbying et de plaidoyer pour demander davantage de financements pour l'éducation des adultes et réduire les listes d'attente. Annapolis, Maryland

Dans leurs pays d'origine, ces migrants étaient en majorité des paysans, des travailleurs manuels, des ouvriers dans des ateliers clandestins et des indigènes ; quelques-uns appartenaient aux classes moyennes. Une partie d'entre eux s'engageait en faveur du développement local de leurs communautés rurales et de la responsabilisation des citoyens dans les villages et les municipalités. Ces gens jadis actifs disent qu'ils ont été forcés à émigrer parce qu'ils étaient exclus du « modèle de développement » choisi par leur pays, et parce qu'ils n'avaient aucun avenir. Une partie de la population migrante vient de communautés ecclésiastiques, est syndiquée et milite dans les partis politiques de gauche. Ce groupe fait une analyse plus complexe du modèle de développement actuel, critique fortement le système capitaliste et la mondialisation néolibérale.

La méthode d'enquête valorisante

À l'heure actuelle, les migrants constituent une communauté en croissance constante. Nous y voyons un grand potentiel de participation citoyenne [active]. La communauté de migrants est la pierre angulaire de la dynamique économique des États-Unis. Elle renforce la diversité culturelle, elle a mis, ou est en train de mettre fin au monolinguisme aux États-Unis. L'espagnol est la seconde langue la plus parlée dans ce pays, et l'on constate un grand potentiel organisationnel, car on dit que les immigrants sans papiers sont un « géant endormi ». Si la communauté de migrants s'organise, elle

peut devenir le catalyseur de changements futurs dans le domaine des droits civils, de la défense et de la lutte en faveur des droits humains, et de la responsabilisation active au plan local et mondial.

« Si la communauté de migrants s'organise, elle peut devenir le catalyseur de changements futurs dans le domaine des droits civils, de la défense et de la lutte en faveur des droits humains, et de la responsabilisation active au plan local et mondial. »

Notre travail consiste à capter cette capacité humaine de sorte qu'elle participe au développement communautaire. La méthode d'enquête valorisante reconnaît que chacun a des compétences, des talents et des aptitudes. Les communautés dans lesquelles les compétences et les valeurs sont utilisées au profit du bien-être commun seront plus fortes. Si nous exploitons l'interconnexion entre les individus, la communauté et l'institution, nous pouvons faire les premiers pas vers la transformation de la communauté et vers la participation citoyenne. La méthode d'enquête valorisante est fondée sur le dialogue approfondi et axée sur le changement organisationnel ; elle aide les groupes à évaluer la situation actuelle de leurs communautés, à envisager des so-

lutions nouvelles et à construire un futur novateur (Watkins et Mohr 1991). Appliquer la méthode d'enquête valorisante est une perspective active de construction de la citoyenneté. En conséquence, « c'est grâce à l'éducation, à la socialisation, en étant confronté et réceptif à la vie publique et politique, et par l'expérience au quotidien que l'on apprend à devenir citoyen. Promouvoir la citoyenneté active auprès de personnes politiquement marginalisées n'est pas une tâche aisée. La citoyenneté ne se construit pas tout bonnement en réponse à un renforcement du domaine public ou des activités politiques. La citoyenneté, ce n'est pas simplement voter ou exercer une charge publique. Ce n'est pas seulement choisir des fonctionnaires en se servant du système ; la citoyenneté implique que l'on mette en place les structures du système, et ses lois » (Veneklasen et Miller 2002).

Vous avez un passeport, et alors ?

Nous sommes actuellement en présence d'une masse de « citoyens » détenteurs d'un passeport américain et d'un droit de vote valide, mais qui ne savent pas comment exercer la citoyenneté transformatrice. Les organismes gouvernementaux et certains organismes communautaires ont déployé des efforts massifs de recrutement, ils ont encouragé les personnes qualifiées à remplir des formulaires de demande et les ont préparées à apprendre l'histoire et les devoirs civiques de leur nouveau pays au moyen d'interventions et de méthodes pédagogiques. Ces organismes ne font pas de conscientisation active, ils n'expliquent pas ce que cela représente d'acquérir des connaissances nouvelles en leadership citoyen, c'est-à-dire former des citoyens engagés en faveur des secteurs marginaux exclus du système.

Aider à former des citoyens actifs n'est pas une tâche facile. Pour les migrants adultes en général, nous avons identifié des activités de formation et de soutien, entre autres dans les domaines suivants : migration, travail et droits de l'homme, éducation financière et compétences en économie, alphabétisation, anglais seconde langue, éducation primaire et secondaire, accès aux carrières techniques et aux études supérieures, leadership, engagement communautaire, politique publique et lobbying, activisme, environnement, santé communautaire, développement d'habitudes alimentaires saines et exercice, genre et droits des femmes, technologies et programmes d'apprentissage utilisant les outils médiatiques sur le lieu de travail, programmes généraux d'enrichissement cognitif, économie solidaire et développement de petites entreprises, entrepreneuriat et pratiques artisanales. Mais il est apparemment plus simple et moins onéreux d'enseigner l'histoire et l'éducation civique, et c'est peut-être la raison pour laquelle les organismes gouvernementaux ont une notion très étroite de la citoyenneté.

Il ne peut pas y avoir de construction de la citoyenneté active sans développement de la pensée critique

Premièrement, on constate que les pratiques éducatives avec les populations de migrants aux États-Unis obéissent



Des méthodes participatives sont mises en place dans des classes d'éducation des adultes avec des immigrants et des réfugiés pour promouvoir l'apprentissage interactif et des actions civiles plus énergiques. Houston, Texas

généralement aux tendances éducatives actuelles et aux expériences acquises dans le domaine de l'éducation des adultes traditionnelle. L'éducation offerte par les centres et les organismes de soutien communautaire qui abritent les immigrants dans les églises, les consulats, les bibliothèques, les bureaux du comté et les gouvernements nationaux et locaux ou les réseaux de soutien est clairement axée sur l'aide sociale et dirigiste.

Les processus éducatifs sont autoritaires et antidémocratiques (les enseignants commandent, les migrants obéissent). Il n'y a pas de place pour la participation et le dialogue, et ce n'est pas propice à l'émergence d'un leadership. Il y a une rupture méthodologique entre théorie et pratique, entre travail manuel (migrants pauvres et sans papiers) et travail intellectuel (migrants plus aisés et résidents permanents, nouveaux citoyens américains et membres de la seconde génération de migrants, mais aussi et surtout entre éducation et citoyenneté [active]). Le système éducatif actuel est plus attaché aux mots qu'aux idées, il est extrêmement scolaire, inadapté à l'action, à la production et au développement communautaires. Nous manquons de pratiques éducatives dans les domaines de la santé, de l'écologie, du genre, de l'organisation et de la production, des technologies, de la justice et de la démocratie.

Une culture de domination et de contrôle

Nous n'avons pas de matériels d'enseignement émancipateurs ; nous disposons d'innombrables matériels, mais la plupart n'ont pas été contextualisés ni remis à jour. De plus, on sait trop peu de choses sur la réalité culturelle et rurale des populations de migrants, sur leurs ressources, leur potentiel, les aspects socio-économiques et les facteurs qui les caractérisent. Nous n'avons qu'un accès limité aux matériels éducatifs positifs promoteurs de créativité et de pensée critique. Les contenus du programme ne sont pas en accord avec la culture et la nature de ces personnes, ils ne contribuent pas à transformer la pensée et ne cherchent pas à dénoncer les injustices. Les méthodes employées sont inadéquates, obs-



Des leaders de journaliers et de domestiques exercent leurs droits civiques en faveur de meilleures conditions de travail et de l'accès à d'autres services de base pour la communauté des immigrés sans papiers. Silver Spring, Maryland

lètes et ennuyeuses. Elles ne tiennent pas compte de la vie de cette communauté de migrants, ni des compétences en communication ou en leadership participatifs. Ce processus éducatif traditionnaliste s'explique par le fait que les enseignants ont été formés en tant que transmetteurs de connaissances, défenseurs de l'ordre et de la discipline universitaire, et « reproducteurs » du système social.

Dans les programmes d'éducation des adultes proposés par notre organisation, nos pratiques éducatives essaient de mettre fin à ces mauvaises pratiques et de promouvoir une approche nouvelle de travail avec les élèves. Nous voulons faire revivre les paroles de Jean Piaget : « L'objectif principal de l'éducation est de créer des hommes qui sont capables de faire de nouvelles choses, sans se contenter de répéter ce que les autres générations ont fait. Des hommes qui sont créatifs, inventeurs et explorateurs. » Le second objectif est de former des esprits critiques, capables de comprendre d'eux-mêmes ce qui leur est proposé, sans se contenter d'accepter sans réfléchir » (Priestley 2004).

Se réclamer de Freire

Il existe de nombreuses options éducatives, entre autres l'héritage que nous a laissé Paulo Freire dans la Pédagogie

des opprimés. Ces alternatives constituent le cadre de référence pour la mise en œuvre et l'enseignement de la pensée critique. Les contributions de Paulo Freire servent de référence pour notre travail avec les populations migrantes, qui luttent pour voir satisfaire leurs besoins et réaliser leurs droits dans une société dont elles sont exclues.

Bien que Freire ait été un éducateur à la fois très lu et très connu aux États-Unis, ses idées ne sont presque jamais appliquées dans les pratiques éducatives concrètes et quotidiennes. La grande majorité des enseignants, dans le système éducatif formel, ignore les contributions de Freire en matière d'éducation. Pire encore, ses enseignements pratiques ont été pervertis par un académisme qui s'est bien gardé d'éveiller la pensée critique des étudiants.

Nous sommes donc en présence d'un système éducatif qui empire de jour en jour. À l'école, on enseigne aux enfants et aux jeunes l'individualisme et la concurrence. Les écoles se font mutuellement concurrence pour améliorer le niveau de leurs élèves ; elles les soumettent à une discipline rigoureuse et oppressante dans le seul but de leur faire réussir les examens, afin d'être elles-mêmes récompensées financièrement par le gouvernement. Dans ce modèle, les enfants d'immigrants ne résistent pas à la concurrence et sont désavantagés, pour la simple raison qu'ils n'ont aucun soutien émotionnel et scolaire de la part de leurs familles,

qui se sentent peu concernées et n'ont pas les ressources nécessaires pour payer leurs études.

Notre travail est, entre autres, guidé par l'idée de développer une pédagogie pour le mouvement des travailleurs journaliers aux États-Unis, similaire à celle appliquée par le mouvement des sans-terres au Brésil. Les journaliers sont un mouvement et un phénomène particuliers : ils constituent une main-d'œuvre composée de travailleurs migrants originaires de nombreux pays d'Amérique latine, des Caraïbes, d'Afrique et d'autres régions du monde. Dans les grandes villes, les coins de rues sont les lieux où s'établissent les relations de travail, où ont lieu l'interaction sociale, l'entrepreneuriat, l'éducation et l'organisation. Les journaliers contribuent dans une large mesure à l'économie américaine et aux économies de leurs pays d'origine. Actuellement, certains d'entre eux se sont réunis pour fonder le Réseau national des travailleurs journaliers à Los Angeles, en Californie. À leur tête, Pablo Alvarado, leader paysan salvadorien baptisé par le magazine TIME « le nouveau César Chavez ».

La citoyenneté active sous son vrai jour

Ce mouvement est la principale cible des groupes et organisations xénophobes, et des initiatives contre les immigrés. Dans bon nombre de villes, le réseau est accusé de faire monter la criminalité, la toxicomanie, et d'exploiter les ressources du comté avec l'aide des organisations à but non lucratif d'appui aux migrants. Aux niveaux éducatif et pédagogique, le réseau a mis sur pied un plan qui inclut divers domaines : l'ESOL (l'anglais pour les apprenants étrangers) pour les journaliers, l'alphabétisation, le leadership communautaire, le droit du travail, l'organisation communautaire, la lutte acharnée contre la déportation des populations et l'approbation d'une réforme intégrale et globale en matière d'immigration.

À sa propre initiative, le mouvement a élaboré une politique en matière d'égalité des sexes à l'intention de ses membres, et il privilégie les méthodes d'éducation populaire. Il a intégré l'art et la culture dans ses activités, afin d'encourager le travail créatif et ludique entre ses participants et de les rendre plus autonomes, plus critiques et plus productifs.

Ce que nous a appris la pratique nous incite à conclure que notre but est de promouvoir la notion de citoyenneté rêvée par l'éducateur panaméen Raul Leis : une citoyenneté entière, profonde, émancipée, solide, active, intégrale, transformatrice et respectueuse de l'égalité entre les sexes. En dépit de progrès de jour en jour plus visibles, il reste encore beaucoup de lacunes à combler.

Références

Barbara Bush Houston Literacy Foundation (2014) : Houston's Literacy Crisis : A Blueprint for Community Action.

Neighborhood Centers Inc. (2010) : Descubriendo las Fortalezas de Nuestras Comunidades – Pasos para la Construcción Comunitaria. Houston : Neighborhood Centers Inc.

Priestley, M. (2004) : Técnicas y Estrategias del Pensamiento Crítico. Mexico : Éditions Trillas.

Veneklasen, L. & Miller, V. (2002) : Un Nuevo Tejido del Poder, los Pueblos y la Política – Guía de Acción para la Incidencia y la Participación Ciudadana. Oklahoma, USA : World Neighbors.

Watkins, J & Mohr, B. (1991) : Appreciative Inquiry : Change at the Speed of Imagination. San Francisco : Jossey-Bass/Pfeiffer.

i

L'auteur

Elmer Romero est praticien d'éducation populaire et communicateur. Il a fait des études supérieures de journalisme, d'éducation des adultes et d'éducation populaire. Il a travaillé au sein de l'Association salvadorienne Equipo Maíz (www.equipo-maiz.org.sv). Depuis 2001, il travaille aux États-Unis dans le domaine de l'éducation populaire avec des migrants et des réfugiés dans divers États du pays. Il travaille actuellement pour l'organisation Neighborhood Centres Inc.

Contact

4215 University Blvd
Houston, Texas 77005
États-Unis
elmerosalva@hotmail.com

Éducation à la citoyenneté mondiale à l'ère postcoloniale : leçons du Cameroun



Michel Foaeng
Université des Montagnes
Cameroun

Résumé – *Une citoyenneté mondiale n'est possible que là où localement les individus sont capables de s'engager dans l'identification et la résolution de leurs problèmes élémentaires. Le système éducatif du Cameroun postcolonial, avec ses méthodes pédagogiques désuètes, produit des déchets scolaires, qui se reconnaissent dans le monde des adultes par des attitudes attentistes. On n'a pas encore appris ici à être citoyen. C'est pourquoi l'éducation à la citoyenneté est actuellement reconnue comme une nécessité. Mais son efficacité présuppose qu'elle s'adresse non seulement aux jeunes, mais aussi adultes. L'un des défis majeurs reste alors d'imaginer une pédagogie appropriée à cet effet.*

Au sortir de la Décennie de l'éducation en vue du développement durable (DEDD), on aurait aimé penser que les pratiques envisagées dans ce cadre se soient divulguées dans le monde et que dans différents pays les citoyens aient meilleure conscience de leurs responsabilités quant aux moyens d'améliorer durablement leurs conditions de vie.

Mais aujourd'hui les débats sur les agendas post-2015 laissent bien voir que, malgré la diversité des contextes et indépendamment des progrès réalisés en certains endroits sur certains aspects, nulle part au monde l'atteinte des Objectifs du développement durable (qui passe évidemment par une éducation appropriée) n'est aisée. Autrement dit, le chemin demeure long, pour rendre les adultes non seulement capables de percevoir sur le terme leurs problèmes vitaux, mais aussi d'y faire face de sorte que leurs solutions soient porteuses de valeurs universelles.

La présente contribution se fonde sur quelques observations banales de la vie quotidienne dans une ville secondaire au Cameroun, pour tenter une réflexion sur les bases éducatives opportunes pour permettre à des gens ainsi observés d'accéder *efficacement* à une citoyenneté mondiale, dans un contexte pédagogique où prédominent les méthodes communicatives (« transmission de connaissances »).

Conceptions de la citoyenneté

L'utilisation de la notion de « citoyenneté mondiale » devient de plus en plus courante. Il s'agit certes d'une notion dont

les compréhensions sont aussi variées que multiples, avec des connotations philosophiques, idéologiques, juridiques ou géopolitiques (Falk 1993, UNESCO 2013, Ghosh 2015). Cependant, elle revêt un caractère programmatique pour l'amélioration de la compréhension entre les individus au-delà des limites territoriales. C'est ce qui semble justifier que la communauté internationale s'en préoccupe, au point que l'UNESCO ait pu édicter des lignes d'éducation y afférentes (UNESCO 2013). En effet, il ne va point de soi que l'on soit citoyen mondial. On le devient, et ce à partir de quelque part, d'un pays, d'une communauté. On est citoyen, avant de devenir citoyen du monde.

De fait, la notion de citoyen fait à priori appel aussi bien à l'histoire qu'à la géographie politique et renvoie à une égalité en droits et en devoirs pour une communauté partageant un espace donné. Le statut de citoyen est en général formalisé pour chaque pays, de sorte que chaque individu puisse en jouir en connaissance de cause. Toutefois, au-delà de la dimension formelle, la citoyenneté se manifeste à travers des normes et des valeurs, des attitudes et des comportements, des relations et des attentes des individus d'une communauté. Ainsi n'y a-t-il de citoyenneté qu'à travers l'agir : nul ne peut être considéré comme citoyen, qu'à condition de le prouver, par ses actes.

Sujay Ghosh (2015 : 23), reprenant Westheimer et Kahne (2004), distingue à ce propos trois types de citoyens : le citoyen *personnellement responsable*, qui agit de manière responsable vis-à-vis de sa communauté (respect des lois et règles, etc.) ; le citoyen *participatif*, qui prend activement part aux affaires relatives au développement de sa communauté ; le citoyen *soucieux de justice*, qui remet en cause les structures politiques et socio-économiques, sources d'injustice, et s'engage pour des changements. Aussi, il se comprend qu'être citoyen mondial, c'est certes être en relation avec d'autres à travers le monde, mais c'est avant tout s'engager avec d'autres localement pour le respect des lois, le mieux-être de tous, le règne de la justice, car celui qui n'a pas le sens de la citoyenneté locale ne pourrait pas véritablement être citoyen mondial.

Une telle compréhension de la notion de citoyenneté fondée sur l'action, nous semble appropriée pour bien cerner l'enjeu, mais aussi les défis de l'éducation à la citoyenneté mondiale, surtout dans des contextes où l'éducation en général souffre de nombreux maux et où l'éducation des adultes est quasi inexistante – comme cela est actuellement le cas au Cameroun.

Réalités camerounaises

Une expression a vu le jour au Cameroun au courant de la dernière décennie et est actuellement l'une des plus courantes : entreprise citoyenne. Cette désignation se donne toute entreprise (par autoproclamation) qui veut valoriser ses actions sociales « non lucratives » : don de quelques matériels à une école ou un hôpital ; don de denrées aux prisons ou à l'armée ; sponsoring des activités initiées par le gouvernement ou les municipalités, etc. Il s'agit le plus souvent



Un garçon vendant des tranches de melon sur un marché au Cameroun

d'actes furtifs de positionnement politique ou social, sans durabilité, relevant plus de la communication des entreprises ou de la communication politique que de la volonté d'améliorer durablement les conditions de vie des populations « bénéficiaires » (cf. Metote 2012). Aussi n'est-il point paradoxal, que les expressions *action citoyenne* et *initiative citoyenne* fassent pendant à la première (entreprise citoyenne), tandis que le terme citoyen est à peine utilisé au Cameroun. Le pays semble peuplé simplement de masses qui ignorent l'agir ensemble, l'agir altruiste, l'engagement pour des causes qui dépassent l'individu et dont chacun en serait bénéficiaire.

Éduqués pour attendre

« Restez-là, alors ! C'est votre problème. J'ai déjà dit que si vous voulez voir le médecin, revenez demain. » C'est ainsi qu'une infirmière répond à M^{me} N. pour trancher sur les préoccupations de cette dernière qui s'inquiète pour la survie des trois accidentés qu'elle a conduits d'urgence à l'hôpital du district de Fomla/Bafoussam (un hôpital de troisième rang national). M^{me} N. arrive de Foubot, une bourgade située à 25 km de Bafoussam, où elle est allée transporter les trois employés de son mari, victimes d'un grave accident de circulation. Ces trois jeunes gens avaient été initialement transportés à l'hôpital du district de Foubot, situé à 5 km du lieu de l'accident. On est en mi-journée d'un jour ouvrable. Tout le personnel est (supposé) en poste. M^{me} N. décide de les conduire à Bafoussam, parce qu'au bout de trois heures, Oumarou, le conducteur du camion accidenté, qui, à la différence de ses deux collègues aides-transporteurs, souffrait de douleurs atroces au niveau de la hanche, n'avait reçu aucun soin, en dehors d'une radiographie. Dans cet hôpital-ci aussi, on lui avait dit qu'il fallait attendre le médecin pour lire le cliché radiographique, et personne ne savait quand il viendrait. Enfin, quand M^{me} N. arrive à l'hôpital régional, le plus grand de la région et un hôpital national de



Danse traditionnelle dans la chefferie de Bandjoun

second rang, elle a espoir que l'on s'occupe diligemment de ses accidentés. Cependant, elle ne se fait point d'illusion : elle sait, pour y avoir été quelques jours auparavant avec un autre cas grave, qu'au « service des urgences » où elle se rend, « rien n'est urgent » : « Quand vous y arrivez, personne ne se presse pour vous prendre en charge. Tant pis pour vous si vous arrivez avec des patients qui saignent : ils meurent de perte de sang, sans que cela ne gêne personne. »

Toujours à Bafoussam, troisième grande ville du Cameroun, avec une population estimée *officiellement* à 500 000 habitants, nous voyons au fil des jours comment le cadre de vie se dégrade. Il existe peu de routes où vous pouvez circuler en véhicule sur plus de 10 mètres sans risquer de tomber dans un grand trou. Et quand il arrive que des travaux de réaménagement soient entrepris, les riverains en souffrent encore plus : ils sont exposés jours et nuits à la poussière soulevée par la circulation, que les entreprises de travaux ne prennent aucune disposition pour réduire, tandis que les victimes n'entreprennent aucune action pour les y contraindre. Les ordures ménagères sont déversées n'importe où et M. K., un habitant, en souffre particulièrement depuis des années. Devant son entrée se trouve une décharge spontanée qu'il combat depuis 10 ans qu'il a emménagé ici. Il en a parlé avec le chef de son quartier et a tenté de mobiliser les voisins afin qu'ensemble ils obtiennent l'élimination de ce dépôt d'ordures qui infecte tout le quartier. Il a même adressé une correspondance au service communal d'hygiène. Rien

n'y a fait. Les voisins semblent s'être très bien accommodés de leur environnement. En effet, dans aucun autre quartier de la ville on est mieux logé : partout, des routes et rues qui n'en sont point, des femmes vendant des mets pour la consommation sur place sur les bords de routes/rues poussiéreuses, face à des débits de boisson où les bruits insupportables de musique côtoient chaque jour les odeurs infectes d'urine et autres déchets d'homme.

Quelques interrogations : les habitants ici se rendent-ils compte, dans de telles conditions, qu'ils détruisent eux-mêmes leur santé au quotidien ? Savent-ils seulement qu'ils sont les premiers responsables de leur cadre de vie et ont, à ce titre, l'initiative de l'améliorer ? Sont-ils capables de s'imaginer vivre autrement dans un meilleur environnement écologique ?

Par ailleurs, vous pouvez vous étonner de la situation au service des urgences d'un hôpital. Mais on vous répondra qu'il en est ainsi dans pratiquement tous les hôpitaux, grands ou petits, du pays. Alors, pourquoi infirmiers et médecins se comportent-ils ainsi, manifestant en cela soit du mépris, soit un grave manque de conscience professionnelle vis-à-vis des usagers et patients – alors que l'on nous dit qu'ils reçoivent des formations d'« excellente » qualité ? Pourquoi les nombreux garde-malades, que l'on rencontre partout dans ces hôpitaux, se résignent-ils tant à leur sort et sont incapables de d'imaginer des initiatives susceptibles d'apporter un changement – alors que tout le monde souffre et se plaint de la situation ?

Sans doute les populations de Bafoussam sont-elles, dans leurs conditions d'extrême précarité, trop habituées aux slogans politiques qui promettent l'action tout en invitant à la résignation ; des promesses qui font de toute déclaration de bonne intention une énonciation faussement performative : les discours politiques constituent généralement des annonces médiatiques qui sont faites comme si l'action annoncée se réalisait du seul fait de son annonce.

Mais il y a aussi lieu de penser que ces populations sont victimes d'un formatage qui les prive de tout sens d'initiative, car, il faut le dire : l'école et l'éducation ici préparent plus à la consommation qu'à la production, au mimétisme et non à la réflexion critique, au conformisme et non à la transformation. C'est ainsi qu'ici, on est habitué à attendre que d'autres agissent pour nous – si ce n'est simplement « qu'il nous soit fait selon la volonté de Dieu » !

Le système éducatif camerounais en bref

Le Cameroun a réalisé en éducation de nombreux progrès quantitatifs depuis 2007 grâce aux contraintes de l'Initiative Fast Track relative aux objectifs 2015 pour l'Éducation pour tous (EPT, aujourd'hui : GPE-Global Partnership for Education). Et pourtant, reconnaît le ministre de l'Éducation de Base, « il est évident que le Cameroun n'atteindra pas la cible de 2015. » Pire, selon l'actuel Rapport national sur l'EPT, « les résultats des études menées sur les acquisitions des élèves en 2013 montrent que la qualité des apprentissages, qui était plutôt bonne il y a une quinzaine d'années, s'est progressivement détériorée : à peine un quart des élèves du primaire réussit aux tests de langue et de mathématiques » (Cameroun 2015 : 50). En plus, « l'enseignement secondaire reste confronté au problème de pertinence (filières en vigueur datant de 40 à 50 ans et ne correspondant plus aux besoins actuels de la société et de l'économie, programmes d'enseignement démentiels et dépassés) » (idem : 59).

En réalité, le système éducatif camerounais est un modèle parachevé de l'enseignement frontal, expression de la pédagogie transmissive. Les enseignants, même « progressistes », perçoivent généralement leur fonction uniquement en termes de « transmission des connaissances », alors même qu'ils vous récitent les préceptes des pédagogies actives, selon lesquelles l'élève devrait être « placé au centre de ses apprentissages », que l'enseignant « ne soit que son guide », etc. L'utilisation des méthodes pédagogiques désuètes s'accommode des conditions d'enseignement/apprentissage ne laissant pas beaucoup de choix à l'enseignant : classes à grands effectifs, sans équipements ni matériels didactiques appropriés, etc.

L'éducation à la citoyenneté est ici abandonnée aux ONG, sans qu'il y ait une politique nationale pour la cadrer, et reste pour le gouvernement encore un défi (Cameroun 2015 : 25). L'éducation des adultes quant à elle est pensée uniquement en termes d'alphabétisation, tandis qu'on reconnaît officiellement « l'inexistence d'une politique nationale en matière d'alphabétisation des adultes, une offre insuffi-

sante et essentiellement privée ainsi qu'un manque de financements de la part du public. » (Cameroun 2015 : 42).

Ainsi donc, nous sommes-là dans une société avec des scolarisés, dont 3 sur 4 auraient de la peine à lire, avec des adultes majoritairement analphabètes et abandonnés à eux-mêmes en termes d'éducation, une société où la notion de citoyenneté n'a point de sens pour le grand nombre et où règnent la résignation et la débrouillardise, caractéristiques principales des sociétés postcoloniales africaines (cf. Foaeng 2002, Seukwa 2007).

Comment, pour une telle société, procéder pour espérer que les habitants accèdent efficacement (c'est-à-dire de manière transformative) à une citoyenneté globale ?

Éducation à la citoyenneté dans une société postcoloniale

Les efforts à la camerounaise

Le Cameroun reconnaît les limites de son système éducatif actuel et s'engage à l'améliorer. C'est ainsi que ses perspectives post-2015 visent non seulement l'atteinte des six principaux objectifs de l'EPT (Forum mondial de l'éducation 2000), mais plus encore l'État camerounais s'est prescrit un septième objectif : l'éducation à la citoyenneté (Cameroun 2015 : 7). Ce septième objectif traduit le désir du Cameroun de préparer dès aujourd'hui la citoyenneté de demain, puisque l'éducation à la citoyenneté ici se prescrit à l'école. On ignore encore quels en seraient les programmes et surtout les approches pédagogiques.

Une telle éducation serait pourtant vaine, si en même temps les adultes, parents d'élèves, n'étaient eux aussi mis à l'école de la citoyenneté, afin qu'ils ne constituent point d'obstacle aux apprentissages des jeunes. C'est pourquoi l'éducation des adultes nous semble ici tout autant, sinon plus urgente. Mais elle pourra être encore plus difficile à penser que celle des jeunes ; puisqu'il s'agit ici d'un concept complètement ignoré. Alors, comment procéder ?

Utilité de l'éducation communautaire

Selon la Fondation éducation et développement (2010 : 8) ou l'UNESCO (2013 : 3) l'éducation à la citoyenneté devra avoir pour objectif primordial de rendre les apprenants, jeunes ou adultes, aptes à vivre et surtout à agir ensemble, dans le respect des valeurs universellement partagées. Une telle éducation concernant les adultes, peut s'inscrire dans le cadre de l'éducation tout au long de la vie. Mais dans un contexte comme celui de Bafoussam, où il n'y a pratiquement pas d'espaces d'éducation d'adultes, il faudrait l'inventer.

L'éducation communautaire (Community-based Education) nous paraît à cet effet une démarche bien indiquée. Il s'agit d'une approche éducative grâce à laquelle les membres d'une communauté acquièrent les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, et développent grâce à eux les compétences et la confiance indispensables pour participer efficacement non seulement à l'identification des problèmes de leur environnement, mais aussi à l'invention des solutions y afférentes. L'éducation communautaire vise la prise en



Scène du quotidien sur un marché dans une petite ville camerounaise

charge par les individus de leur destinée, à travers des actions individuelles et collectives qui les changent et changent positivement leur environnement. Une éducation communautaire pour être efficace se fonde sur des *programmes éducatifs pertinents* pour la communauté concernée.

Une telle approche répond aussi au critère de flexibilité d'espaces d'apprentissage. L'éducation communautaire peut se servir aisément de tout espace de rencontre pour des adultes, sans les obliger à changer leurs emplois du temps habituels.

Il n'existe certes pas à Bafoussam de tels espaces de rencontre structurés, où l'on pense fondamentalement les problèmes de société, en termes de solutions durables. Mais vous rencontrerez rarement quelqu'un dans la région qui ne soit membre d'une association de quelque type. En outre, beaucoup prennent part aux services religieux hebdomadaires de diverses églises dont ils sont membres ; cérémonies funèbres qui occupent généralement les week-ends mobilisent toujours des centaines, voire des milliers d'adultes.

Transformer ces différents espaces en lieu d'éducation communautaire pour les adultes signifiera développer et implémenter des programmes participatifs qui servent de supports au changement, de sorte que les personnes concernées soient constamment capables de s'engager pour la justice sociale et le mieux-être de chacun. Dès lors, ces programmes participeraient aussi de l'éducation à la citoyenneté mondiale. En même temps qu'ils rendront les appre-

nants capables d'exercer leurs droits et de s'acquitter de leurs devoirs localement, ils leur permettront par le fait de promouvoir un monde meilleur, dont ils auront une claire conscience et les compétences nécessaires pour y parvenir.

Vers une pédagogie de la transformation

Nous pensons que l'éducation à la citoyenneté annoncée par le Cameroun rendra les jeunes critiques et plus responsables, des attitudes qui leur permettront demain d'entrer dans la citoyenneté mondiale. Mais cela exigera une meilleure réforme du système éducatif que celles de surface connue par le passé (cf. Foaleng 2014), car tout comme l'éducation des adultes à travers l'approche communautaire, l'éducation à la citoyenneté doit être transformative. On ne pourrait pour cela se servir des méthodes pédagogiques traditionnelles, qui se limitent à la « transmission des connaissances ». Nous pensons qu'il nous faudrait entrer dans un système d'apprentissage transformatif, en ayant recours à la pédagogie transformative, qui conduit au véritable changement personnel et social (cf. Sterling 2014). Mais cela impose un autre défi majeur qu'il faudrait relever au Cameroun : avoir des formateurs qualifiés en conséquence, ce qui est une autre histoire.

Références

- Cameroun (2015)** : Examen national 2015 de l'EPT. <http://bit.ly/1B7EUzN>
- Falk, R. (1993)** : Making of global citizenship. Dans : J. Brecher, J.B. Childs, J. Cutler (ed.): Global Visions. Beyond the New World Order, 39-52. Boston : South End Press.
- Foaleng, M. (2002)** : Bildung in postkolonialer Gesellschaft. Dans : W. Friedrichs/O. Sanders (Hg.): Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive, 201-216. Bielefeld : Transcript.
- Foaleng, M. (2014)** : Réforme éducative et formation des enseignants. Dans : Syllabus Review, vol. 5, 55-74.
- Fondation Education et Développement (2010)** : Éducation à la citoyenneté mondiale. <http://bit.ly/1ljc44i>
- Forum mondial de l'éducation (2000)** : Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. Paris : UNESCO.
- Ghosh, S. (2015)** : Learning from community : Agenda for citizenship education. Dans : Education, Citizenship and Social Justice, Vol. 10(1) 21-36.
- Metote, C. (2012)** : Les entreprises camerounaises au défi de la responsabilité sociale. Dans : T. Atenga, G. Madiba (dir.) : La communication au Cameroun : les objets, les pratiques, 9-20. Paris : éditions des archives contemporaines.
- Seukwa, L.H. (2007)** : The ingrained art of survival. Cologne : Rüdiger Köppe.
- Sterling, S (2014)** : Separate Tracks or Real Synergy? Achieving a Closer Relationship between Education and SD, Post-2015. Dans : Journal of Education for Sustainable Development, 8(2), 89-112.
- UNESCO (2013)** : Éducation à la citoyenneté mondiale. Une nouvelle vision. sur : <http://bit.ly/1G3uZ3l>

i

L'auteur

Michel Foaleng, chargé de cours en sciences de l'éducation, a été directeur de l'institut supérieur de pédagogie à Bandjoun, puis doyen de la faculté des sciences de l'éducation de l'université évangélique du Cameroun. Il est actuellement directeur de l'administration académique à l'université des Montagnes au Cameroun, où, depuis 2011, il est en même temps responsable de l'évaluation des enseignants.

Contact

P.O. Box 1116
Bafoussam
Cameroun
mfoaleng@udesmontagnes.org
foaleng@web.de

Participez !
CIEA
Séminaire virtuel
2016

Discuter de cet article lors de
notre séminaire virtuel
(voir page 118)

Les citoyens ont la parole

Il est vraiment facile de se perdre dans la jungle des subtilités linguistiques lorsque vous tentez de parler d'un sujet aussi abstrait que la citoyenneté mondiale. Le concept étant vague, il se prête à toutes sortes de traductions. Certains l'utilisent pour leur propre programme d'action, tandis que d'autres s'en servent pour peindre un tableau idyllique, occultant le fait même que la citoyenneté est loin d'être une réalité pour des millions de personnes. Nous voulions tenter de savoir comment nos lecteurs perçoivent la citoyenneté mondiale et dans quelle mesure ils se sentent eux-mêmes comme des citoyens du monde. Nous avons posté deux questions ouvertes en ligne et les avons aussi diffusées sur tous les réseaux à notre disposition. Nous avons reçu des réponses du monde entier. Elles montrent comment un concept peut être traduit dans la réalité. Dans ce numéro, vous trouverez les meilleures réponses qui nous sont parvenues. Notre choix reposait sur la diversité et la réflexion personnelle. Dans les 20 interviews que nous publions ici, vous trouverez tout un ensemble de notions qui influencent actuellement notre approche de l'éducation à la citoyenneté mondiale. À notre avis, le monde n'a pas besoin d'un tas de mots sophistiqués, ce qu'il lui faut, c'est un vocabulaire en phase avec la réalité ; des paroles qui deviennent des actes. Nous espérons que ces interviews ainsi que celles que nous publions en ligne vous donneront à réfléchir. Que signifie la citoyenneté mondiale pour vous ? Dans quelle mesure êtes-vous un citoyen mondial ?

Toutes les interviews seront publiées en ligne sur :

<http://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/>

Nous vous encourageons aussi à nous envoyer vos réponses en utilisant notre formulaire en ligne sur <http://bit.ly/AEDGlobal>, à paraître sur notre profil Facebook.

Joaquim Jorge
Portugal

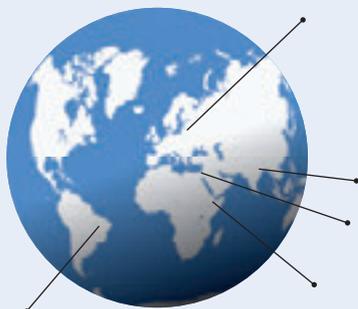
Wilfredo Fidel Limachi Gutiérrez
Bolivie



Les citoyens ont la parole

I^{re} partie

1. Que signifie la citoyenneté mondiale pour vous ?
2. Dans quelle mesure êtes-vous un citoyen du monde ?



Carlos Humberto Spezia
Brésil

1. L'éducation tout au long de la vie et inclusive est une des grandes voies vers la citoyenneté mondiale. Plus nous sommes instruits et plus nous avons de possibilités de développer notre citoyenneté dans un environnement mondialisé. En tant que citoyens du monde, nous avons la responsabilité de préconiser des solutions à des problèmes planétaires. Les questions mondiales telles que l'environnement, le respect des cultures et, par-dessus tout, les droits humains importent de plus en plus dans nos vies privée et professionnelle.

La citoyenneté mondiale associée au concept du « bien vivre » (bien-vivre), principalement symbolisée par un développement socio-économique durable et équitable représentent les caractéristiques essentielles d'un leader mondial.

Dans cette optique, les dirigeants mondiaux disposent d'outils efficaces pour lutter contre l'injustice, la corruption et le terrorisme pour une société plus juste et fraternelle.

2. Être instruits ne fait pas de nous des citoyens du monde. Toutes les formes d'éducation – formelle, informelle ou tout au long de la vie – sont primordiales pour notre qualité de citoyens. Quoi qu'il en soit, nous ne pouvons nous considérer comme des citoyens du monde que si nous employons notre connaissance du monde pour vivre une existence reposant sur des principes éthiques et moraux.



Etaferahu Semere
Éthiopie

1. Pour moi, la citoyenneté mondiale est une reconnaissance donnée aux êtres humains en tant que créatures divines. Être humain dans ce monde repose sur des besoins partagés, que vous soyez un homme ou une femme, noir ou blanc, pauvre ou riche, que vous sachiez lire et écrire ou soyez analphabète, dans un environnement développé ou sous-développé. Pour moi, chaque personne devrait être connue/respectée selon ses propres identités (valeurs culturelles et sociales), considérée/traitée de même comme appartenant au monde et, si cette personne a la possibilité d'y apporter une contribution, elle devrait exercer ce droit et le revendiquer. L'éducation joue un rôle important pour favoriser cela.

2. a. Étant par nature une créature de Dieu dans ce monde, j'ai le droit d'y vivre, à la lumière de la volonté divine.

b. Par mes actions, j'ai le droit d'être un citoyen mondial, de surfer sur Internet, d'obtenir des informations gratuites en ligne sur Internet, d'utiliser les réseaux sociaux comme Facebook, de regarder la télévision et de lire.



Sergey Tarasiuk
Biélorussie

1. Pour moi, le mot citoyenneté signifie une participation responsable. La citoyenneté mondiale est la responsabilité d'une personne pour son avenir, celui de sa famille et des gens qui l'entourent. Le monde est de plus en plus fragile, et chacun peut contribuer à la qualité de la vie sur la planète. L'indifférence détruit, alors que la citoyenneté consciente mène à une créativité constructive.

2. Je n'ai jamais réfléchi à la question auparavant. Et je ne m'envisage pas en tant que citoyen du monde. Je comprends bien toutefois que je fais partie du monde ; je travaille beaucoup au microniveau, car je comprends que même dix millièmes de cette activité contribuent à changer le monde et, je l'espère, à le rendre meilleur...



Sara Alafifi
Palestine

1. Ce qui me vient tout d'abord à l'esprit quand je pense à la citoyenneté mondiale, c'est qu'il n'y a pas de frontières et que, de la sorte, les pays et les nationalités ne signifient plus grand-chose puisque nous sommes tous des citoyens humains du même monde.

2. Quand je m'occupe de la planète et réfléchis à l'empreinte que j'y laisse, quand je pense que chaque action produit un effet sur d'autres gens, d'où qu'ils viennent. Prendre conscience de sa consommation d'eau, de la quantité de déchets que l'on produit, des décisions politiques que l'on prend et de sa façon d'aborder les questions mondiales, tout cela contribue à être un citoyen du monde.



Pranjali Singh
Népal

1. Pour moi, cela veut dire être connectée à tout ce qui se passe dans le monde, à la jeunesse et aux gens en général, et être capable de respecter d'autres cultures, d'autres religions. Les gens comprennent au moins un peu ce que sont les différences. Nous ne devrions pas être trop enclins à juger, et montrer du cœur. Et si je suis chez les autres, je dois respecter leur mode de vie.

2. Bon, j'ai vécu à l'étranger. La culture y était extrêmement différente. C'était pour moi un énorme changement. J'ai rencontré plein de gens différents avec lesquels j'entretiens toujours des relations. Ils me parlent de leur vie quand nous nous contactons, comme cette amie en Amérique qui veut aider notre organisation et lever des fonds auprès de ses amis pour organiser un projet. Je pense qu'ils respectent ma culture, comme je respecte la leur – voilà ce que c'est que d'être un citoyen du monde. Les amis peuvent se trouver aujourd'hui aux quatre coins de la planète. Hier, j'ai parlé à mon amie. Ici, il était minuit et 8 heures 30 chez elle. Elle est malade et nous avons discuté pendant deux heures.

La mondialisation et les communautés autochtones minoritaires au nord-est du Cambodge



De gauche à droite :

Phil Smith
LEAD Asia
Cambodge

Anne Thomas
Non-Timber Forest Products (NTFP)
Cambodge

Résumé – Ces dernières décennies, la mondialisation a relié entre eux les coins les plus reculés de la planète. Néanmoins, les bienfaits de ce « développement » ne se sont pas répandus de manière égale et les effets sont souvent négatifs pour les minorités autochtones, importantes pour la société mondiale du fait de leur gestion des ressources naturelles et des savoirs dont elles sont dépositaires.

Cet article examine de près le cas du nord-est du Cambodge. Il présente des idées sur la manière dont le développement communautaire et l'éducation peuvent développer le pouvoir d'agir des minorités autochtones pour leur permettre d'analyser les défis que leur posent la mondialisation et leur marginalisation croissante, et d'y faire face de sorte qu'elles puissent conserver leur identité et leur culture uniques, tout en s'adaptant.

Ces dernières décennies, la mondialisation a relié entre eux les coins les plus reculés de la planète que la modernisation a atteints. Même les communautés autochtones minoritaires les plus isolées ressentent les effets du passage rapide à l'économie de marché et à la mondialisation. Cette expérience n'est généralement pas positive. Elle constitue un défi pour les praticiens de l'éducation et du développement communautaires qui travaillent avec des minorités autochtones : comment pouvons-nous les préparer le mieux possible à répondre aux nouveaux défis auxquels elles sont de plus en plus souvent confrontées sans faire nous-mêmes partie du problème ? Comment pouvons-nous les aider à conserver leur culture, leur identité et leur langue ? Comment pouvons-nous éviter leur marginalisation croissante ? Est-il possible de faire pour elles de la mondialisation une chance plutôt qu'une menace pour leur identité, leurs langues et leurs cultures ? Comment leur riche patrimoine contribue-t-il à la construction d'une nation dans leurs pays et de la société mondiale dans son ensemble ?

Invisiblement exclues

La débat sur l'après-2015 ouvert suite à la formulation des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) de l'UNESCO a souligné l'importance de se consacrer aux inégalités. Le développement rapide des pays d'Asie ces dernières décennies masque la réalité de nombreuses communautés autochtones minoritaires toujours confrontées à la



Des membres de la minorité autochtone des Bunongs dans la province de Mondulkiri analysent les défis auxquels leur communauté se trouve confrontée

pauvreté et à l'exclusion – souvent directement à la suite de ces mutations. Nous parlons de minorités confrontées à des inégalités du système dues à des taux d'alphabétisation et niveaux d'instruction faibles, à une mauvaise connaissance de leurs droits et des systèmes politiques nationaux, à l'isolement géographique, à une mauvaise organisation et à des réseaux peu performants, à un manque d'estime de soi (souvent à cause des récits de la population dominante au sujet de leur infériorité) et de difficultés complexes pour trouver des moyens de subsistance (liées à des droits fonciers inappropriés, à la déforestation, à la sécurité alimentaire et au changement climatique). En tant que tels, ces groupes sont privés de tout pouvoir au sein des systèmes politiques nationaux, ce qui les expose particulièrement à la pauvreté, un mélange qui a souvent accru les risques de conflits ethniques (Minority Rights Group 2002). Un bilan réalisé en 2009 sur les progrès des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) de l'ONU dans 40 pays a révélé que les communautés autochtones n'avaient pas été intégrées dans la conception, le suivi ou la mise en place des OMD (département de l'Économie et des Affaires sociales de l'ONU, 2009), et les « statistiques confirment que les populations autochtones se trouvent confrontées à un écart social beaucoup plus important que les autres dans huit domaines identifiés en tant que priorités des OMD. » Permettre d'inclure des communautés linguistiques minoritaires afin qu'elles puissent avoir part aux systèmes politique, économique, juridique et social est un des moyens principaux pour

accroître l'égalité dans notre monde de plus en plus connecté.

Les principales difficultés

Concilier cultures locales et mondialisation est une des principaux défis. Le sujet prête à controverse, notamment là où des intérêts économiques mondiaux sont en conflit direct avec les modes de vie autochtones. On parle souvent « d'exclusion » en ce qui concerne les défis auxquels les communautés doivent faire face. Selon cette position, elles sont exclues des bienfaits du développement qui leur échappent. Toutefois, on risque ici de ne pas reconnaître le « projet de vie » (Blaser et coll. 2004) fondamentalement différent des minorités autochtones. Quoique souvent menés dans de bonnes intentions, lorsqu'ils ne tiennent pas compte des différences culturelles et de celles liées à la façon d'appréhender le monde, les projets de développement se muent souvent en une forme d'impérialisme culturel, renforçant le stéréotype de l'infériorité des communautés autochtones. Si l'on développe seulement le pouvoir d'agir des gens pour qu'ils prennent part à une société du commerce en tant que consommateurs et main-d'œuvre productrice de capitaux pour les marchés mondiaux, alors « développement du pouvoir d'agir » équivaut à « assujettissement » (Henkel et Stirrat 2001).

Au-delà de l'intérêt anthropologique de préserver le mode de vie de communautés autochtones minoritaires, ces

« projets de vie » jouent un rôle important pour la société mondiale. Selon une étude menée récemment sur la concomitance de la diversité linguistique et biologique, 70 % de toutes les langues de la Terre existent dans des lieux d'une très riche diversité biologique (Gorenflo 2011). Il ne s'agit pas d'une simple corrélation, mais d'un lien fonctionnel : les communautés autochtones minoritaires ont longtemps été les gardiennes de leurs forêts traditionnelles dont dépendaient leurs moyens de subsistance. À mesure que les forêts traditionnelles et les terres ancestrales sont menacées par les concessions des plantations de l'agroalimentaire et l'exploitation des forêts qui les accompagne, ce sont souvent seulement les communautés autochtones minoritaires qui ressentent le besoin intérieur de protéger ces zones forestières.

Comment l'éducation peut être utile

L'éducation devrait être un facteur de médiation pour aider les communautés autochtones minoritaires à supporter la cadence rapide du changement, à accroître leur participation politique et à aider les enfants et les jeunes à forger une identité autochtone saine. Néanmoins, les systèmes imposés de l'extérieur, dont le fonctionnement repose sur une langue et une culture étrangères, créent des obstacles à la compréhension, ce qui ne fait qu'attiser l'insécurité et la confusion au sujet de l'identité des minorités autochtones. De plus en plus sensible à ces questions, l'éducation multilingue fondée sur la langue maternelle est de plus en plus reconnue mondialement comme une importante approche éducative. Elle permet aux apprenants de commencer à s'instruire dans la langue qu'ils connaissent le mieux tout en les aidant systématiquement à passer à la langue nationale, ce qui leur permet d'intégrer la formation continue et d'avoir part à la société au sens large. Les approches de proximité aident aussi à garantir que les savoirs et valeurs autochtones soient représentés dans le programme d'enseignement de sorte que l'école puisse devenir un moyen de transmission culturelle.

Bien que cet article soit consacré à la situation des communautés autochtones minoritaires des régions montagneuses des terres continentales d'Asie du Sud-Est, les minorités ethniques du monde entier sont confrontées à des défis de ce type.

Les défis de la mondialisation¹

Le Cambodge est un des pays les plus pauvres d'Asie, ses provinces de Ratanakiri et de Modulkiri au nord comptent parmi les cinq les plus pauvres du pays. Toutes ont d'importantes minorités ethniques. Alors que les groupes autochtones minoritaires représentent moins d'un pour cent de la population nationale, ils composent approximativement 60 % de la population de Ratanakiri et Modulkiri. Chaque groupe a sa propre langue et ses systèmes de croyances distincts, bien que les coutumes soient similaires, reposant sur la rotation des cultures (dite aussi culture sur brûlis, la

végétation d'un terrain étant brûlée avant sa mise en culture) et des croyances animistes.

Le Cambodge est signataire d'un ensemble d'accords internationaux pour la protection des droits des peuples autochtones et de la Convention sur la diversité biologique (1992) qui reconnaît le rôle des communautés autochtones minoritaires pour la protection de la biodiversité. Bien que ces droits et objectifs offrent une idée de protection, les minorités autochtones sont en réalité en perte rapide de tout pouvoir. Historiquement, elles disposaient de liens sociaux puissants et de moyens de subsistance durables qui changent toutefois en raison des mutations rapides de leur milieu, de leurs moyens de subsistance et, par conséquent, de leurs structures sociales, de leurs cultures et de leur identité.



Carte : communautés autochtones minoritaires au nord-est du Cambodge (provinces de Steung Treng, Ratanakiri et Mondulkiri)

Les effets du changement économique rapide

Le nord-est du Cambodge est une région semi-montagneuse et en grande partie couverte de forêts, historiquement faiblement peuplée et relativement isolée du reste du pays. Au milieu des années 90, la libéralisation économique a ouvert la voie aux concessions d'exploitation forestière, à l'agriculture industrielle et à l'immigration des provinces situées dans les basses terres. De nombreuses concessions de 95 ans ont été octroyées ces dernières années à des entreprises de l'extérieur dont les communautés autochtones minoritaires et la presse rapportent fréquemment qu'elles violent les droits fonciers. Les concessions agro-industrielles correspondent à deux tiers des terres de Ratanakiri. Bien qu'elles ne représentent que la moitié de ce chiffre à Mondulkiri, leur multiplication par 24 entre 2007 et 2012 indique que le problème sera bientôt le même qu'à Ratanakiri si l'on ne prend pas de mesures pour empêcher cela².

Ce changement économique a de grandes ramifications, tant au plan social qu'environnemental. Certains villages ont même été dissous lorsque les villageois se sont retrouvés dispersés sans être capables de trouver des terres pour réorganiser leurs communautés ailleurs. Les terres traditionnelles des populations autochtones des provinces de Ratanakiri et de Teung Treng s'étendent aussi sur le parc na-



Membres de la minorité autochtone des Bunongs lisant des livres en bunong



Des villageois kavets dans la province de Steung Treng excités de voir leur langue sous forme écrite dans le nouvel alphabet

tional de Virachey, considéré comme l'un des hauts lieux de la biodiversité des terres continentales du sud-est de l'Asie. Il y a deux ans, des concessions d'exploitation forestière ont aussi commencé à être octroyées aussi pour ces forêts – suscitant des problèmes similaires dans les zones protégées de la province de Monduliri (Rapport 2015 de Global Witness).

L'effondrement des traditions

La culture par rotation a été des siècles durant à la base des moyens de subsistance de la plupart des populations autochtones. Comme leurs ressources forestières diminuent rapidement, les populations autochtones sont contraintes de se sédentariser et d'adopter un mode de vie dans un espace restreint. Les méthodes d'agriculture traditionnelles produisent des récoltes de moins en moins grosses dans ces conditions du fait que la qualité du sol s'amointrit. Les gens sont obligés de recourir à des engrais, des pesticides et des semences commerciaux, ce qui les rend encore davantage tributaires de produits qu'ils peuvent rarement s'acheter, accroît le risque d'une mauvaise utilisation des pesticides et réduit la diversité des cultures.

Les ressources forestières étaient un pilier de la subsistance des populations autochtones. Celles-ci pêchaient, chassaient et allaient chercher des produits sauvages (racines, feuilles, miel, résine et remèdes) dans la forêt pour compléter leurs cultures et se procurer des revenus de base. Ces ressources sont primordiales quand les récoltes sont perdues, mais la déforestation et l'aliénation des terres les privent de ce « filet de sécurité sociale ». Cette situation est particulièrement visible à Ratanakiri où les villages sont à présent des « îles » dans l'océan des concessions agro-industrielles en expansion.

Bien que le changement fasse naturellement partie d'une communauté et d'une culture, la vitesse et le déroulement de la mondialisation et de la modernisation ont eu sur les communautés autochtones minoritaires des effets qui menacent leurs cultures, leurs langues, leurs moyens de subsistance et leur environnement. La migration, l'améliora-

tion des routes, les médias cambodgiens et les supports vidéo touchent particulièrement les jeunes qui aspirent à un mode de vie « moderne ». Ceci creuse un fossé intergénérationnel qui fait disparaître certaines valeurs traditionnelles dont bon nombre procuraient une protection sociale. Par exemple, la jeunesse se trouve confrontée dans les médias à des représentations des relations humaines promouvant une plus grande liberté sexuelle, sans toutefois être informée au sujet du SIDA et des qualités relationnelles. De plus en plus d'adolescents et de jeunes adultes partent dans les villes des provinces et à l'étranger pour travailler dans les usines et trouver des emplois n'exigeant que peu de qualifications. Bien que la traite des hommes ne soit pas d'actualité à Monduliri et Ratanakiri, il en va autrement pour d'autres minorités autochtones de la région pour lesquelles elle risque véritablement de devenir un grand problème si ces communautés continuent d'être dévalorisées et spoliées de tout pouvoir.

Les difficultés d'un changement de mode de vie

Les rôles traditionnels des hommes et des femmes, et l'égalité relative entre les sexes sont aussi remis en cause, ce qui creuse le fossé entre eux. Traditionnellement, les femmes jouaient un rôle important dans la production agricole et la prise de décisions du fait que dans le système matrilocal, elles étaient les « propriétaires » des terres et des biens. Aujourd'hui, ce système est en perte de vitesse, car les hommes prennent de plus en plus d'emplois salariés dans les plantations industrielles ou s'engagent dans l'exploitation illégale des forêts. Les revenus monétaires sont généralement contrôlés par les hommes, et avec l'alcool bon marché qui entraîne des abus, les violences domestiques suivent.

Tous ces changements ont mis à mal l'identité des groupes autochtones minoritaires. Face aux valeurs « modernes » individualistes, industrielles et commerciales, leurs savoirs, leur cultures et leurs modes de vie traditionnels se sont retrouvés dévalorisés. Les membres de ces communautés disent souvent d'eux-mêmes qu'ils sont « bêtes » et n'ont « ni savoir ni compétences ». Cette identité bafouée les



Des apprenants kavets dans une classe d'éducation multilingue fondée sur la langue maternelle dans la province de Ratanakiri

aveugle, les empêchant d'apprécier leurs ressources et savoirs locaux, et limitant leur capacité à s'adapter aux changements rapides qu'ils vivent. Les plus âgés se sont déjà résolus à être pauvres : leurs moyens de subsistance disparaissent progressivement et nombre d'entre eux ont perdu espoir et disent d'eux-mêmes qu'ils « attendent de mourir ». Les jeunes sont certes plus optimistes, mais ils sont confrontés à des difficultés importantes lorsqu'il s'agit pour eux de se construire une identité saine.

Ces mutations sociales, politiques et économiques complexes laissent les communautés mal préparées à affronter les nouvelles pressions extérieures, à négocier les puissants intérêts qui les poussent ou à participer aux processus de gouvernance. Peu de membres des communautés autochtones parlent suffisamment khmer, la langue officielle au Cambodge, pour se faire respecter. Quoique le gouvernement ait fait de gros efforts pour mettre en œuvre une éducation multilingue fondée sur la langue maternelle, beaucoup d'entre eux ne savent toujours ni lire ni écrire. Et bien que quelques petites associations et organisations fassent leur apparition, les groupes autochtones ne sont pas organisés de façon à être suffisamment unis pour parler d'une seule voix. Ces facteurs pris ensemble signifient que les communautés autochtones luttent pour avoir part à la société au sens plus large, leur droit à l'autodétermination ne devenant plus qu'une pure promesse sur le papier.

L'obligation de créer des capacités et de développer le pouvoir d'agir

Tout un ensemble de projets menés au nord-est du Cambodge ont œuvré à renforcer les communautés autochtones depuis plus d'une décennie. Ils ont fournis de précieux regards sur la façon dont l'éducation et le développement communautaire peuvent aider efficacement les communautés autochtones.

L'aptitude d'une communauté à identifier ses intérêts, à s'organiser et à interagir avec les nouveaux systèmes so-

ciaux et politiques constitue un point de départ. Il faut toutefois pour cela réparer les dommages causés aux identités avant que les communautés autochtones puissent agir dans la dignité. La réflexion culturelle est par conséquent un pas crucial afin d'explorer ce que veut une communauté pour préserver sa culture et la transmettre à la génération suivante, et ce qu'elle reconnaît avoir besoin de changer. Il est évident que seule la population autochtone minoritaire peut prendre cette décision pour elle-même. Les membres d'une telle communauté, susceptibles de travailler dans la langue locale, de comprendre la culture et de se consacrer à l'apprentissage peuvent faciliter le processus. Les programmes doivent se baser sur une reconnaissance admirative ce que la communauté sait et fait en soutenant ses atouts et son potentiel pour relever les défis qui se présentent actuellement à elle.

L'approche du développement communautaire fondé sur l'identité, telle que la pratique l'organisation International Cooperation Cambodia (ICC) part de réflexions participatives sur le changement culturel, puis recourt à des cycles de « réflexion-action » pour permettre aux communautés d'identifier les défis qui se posent à elles et de prendre des mesures pour s'y attaquer. Les consultations des communautés, tant à l'intérieur des communautés (intraethniques) qu'entre celles-ci (interethniques), à l'instar de ce que fait l'association Highlander, font partie des approches adoptées.

La liste suivante présente un certain nombre d'interventions pratiques, basées sur l'identité indigène, actuellement réalisées par des ONG et des associations en collaboration avec des communautés autochtones du nord-est du Cambodge³.

Interventions pratiques

Les interventions pertinentes ici sont les suivantes :

- développement participatif des langues autochtones ;
- éducation de proximité multilingue fondée sur la langue maternelle ;
- formation et développement du pouvoir d'agir de professeurs et de facilitateurs issus des communautés ;
- soutien des arts ethniques (musique, danse, dessin, festivals, cuisine, etc.) fortifiant l'identité autochtone et ouvrant des voies de communication culturellement appropriées ;
- cercles d'apprentissage/groupements d'intérêt réunis autour de thèmes identifiés par les communautés ;
- soutien à l'organisation et aux réseaux tant au plan intraethnique qu'interethnique ;
- soutien à la revendication de droits spécifiquement octroyés à ces communautés (santé, éducation, droits fonciers, droits forestiers) ;
- radio et réseaux sociaux locaux utilisant la langue maternelle et la langue nationale ;
- médias locaux utilisant la langue maternelle et la langue nationale ;
- facilitation de l'accès aux services gouvernementaux (santé, éducation, formation pertinente).

Il est urgent de soutenir les communautés autochtones et de s'attaquer aux difficultés qu'amène la mondialisation en développant le pouvoir d'agir des populations indigènes de sorte qu'elles jouent un rôle dans les décisions prises aux plans communautaire et organisationnel. Les projets qui fonctionnent le mieux intègrent les langues, les cultures et les identités autochtones dans les processus d'éducation et de développement locaux. Ceci exige de s'engager à long terme à créer des capacités au sein des populations, des communautés et des organisations autochtones. Néanmoins, si notre objectif consiste à permettre aux communautés d'exercer de façon significative leur droit à l'autodétermination, nous devons prendre le temps nécessaire et investir les ressources qui conviennent pour les aider à choisir comment préserver leur identité et leurs cultures dans un contexte de mutations rapides.

Notes

1 / Merci à International Cooperation Cambodia (ICC) pour les nombreuses informations qui ont aidé à la rédaction de ce paragraphe.

2 / <http://www.opendevdevelopmentcambodia.net/concessions>

3 / Vous pourrez trouver davantage d'informations sur ces approches dans « Signposts to identity based Community Development » qui présente celles adoptées par des organisations dans toute l'Asie pour soutenir la culture et l'identité des minorités autochtones. Disponible sur : <http://www.leadimpact.org/identity/#ibcd>.

Références

Blaser, M. ; Feit, H. A. et McRae, G. (2004) : In the way of development : Indigenous peoples, life projects and globalization. Londres : Zed Books.

Global Witness (2015) : rapport de Global Witness (2015) : The Cost of Luxury. <https://www.globalwitness.org/campaigns/forests/cost-of-luxury/>

Gorenflo (2011) : Co-occurrence of linguistic and biological diversity in biodiversity hotspots and high biodiversity wilderness areas. <http://bit.ly/1Of1SOJ>

Henkel, H. and Stirrat, R. (2001) : Participation as spiritual duty; empowerment as secular subjection. Dans : Cooke, B. et Kothari, U. (eds.): Participation : The new tyranny? Londres : Zed Books. Pp. 168-84.

Minority Rights Group (2002) : Minority rights and development.

Département de l'Économie et des Affaires étrangères des Nations unies (2009) : State of the world's indigenous peoples.

Les auteurs

Anne Thomas est conseillère en éducation et chercheuse indépendante. Elle se consacre spécialement aux communautés ethnolinguistiques minoritaires isolées qui n'ont pas accès à l'éducation. En 1997, elle a aidé à lancer et à diriger au Cambodge les premiers projets d'éducation multilingue fondée sur la langue maternelle, en utilisant pour cela une approche de proximité non formelle pour les jeunes et les adultes.

Contact

Non-Timber Forest Products
PO Box 8902, Banlung, Ratanakiri
Cambodge
thomas.literacy@gmail.com
<http://www.ntfp-cambodia.org/>

Phil Smith est directeur adjoint de l'équipe LEAD (langue, éducation et développement) en l'Asie de SIL International. Lui et sa femme Mariam ont vécu dix ans au Cambodge où ils ont travaillé avec les Bunongs, un peuple autochtone. À présent, il est conseiller pour des programmes d'éducation et de développement dans toute l'Asie et a cosigné l'ouvrage intitulé « Signposts for identity-based community development ».

Contact

Tunnelvägen 1, Bleket
47196 Suède
phil_smith@sil.org
<http://www.leadimpact.org>

Doug Saunders

« Les gens ne font jamais simplement leurs valises sur un coup de tête pour émigrer »

Interview

Interview : Johanni Larjanko

Photos : Randy Quan (p. 34), Doug Saunders (p. 36) et Sun Shaoguang (p. 37)



Doug Saunders est un auteur et journaliste canadien-britannique. Il a écrit les ouvrages suivants : Du village à la ville : comment les migrants changent le monde (titre original: Arrival City: The Final Migration and Our Next World, paru en 2011) et The Myth of the Muslim Tide (2012). Il est également chroniqueur des affaires internationales du quoti-

dien canadien en langue anglaise The Globe and Mail. Pendant dix ans, il a dirigé le bureau européen de ce journal à Londres et beaucoup écrit sur l'Asie de l'Est, le sous-continent indien, le Moyen-Orient et le Maghreb. Il a reçu cinq fois le National Newspaper Award, la version canadienne du prix Pulitzer.

Selon le journaliste et auteur canadien Doug Saunders, nous sommes actuellement témoins de la dernière plus grande migration humaine des campagnes vers les villes. Cette immense vague pose des défis et des menaces, mais offre aussi des possibilités. EAD a pu réaliser une interview avec Doug Saunders via une connexion Skype quelque peu perturbée.

Parlez-moi du plus grand mouvement migratoire de l'histoire humaine. Quel est-il, où se déroule-t-il et pourquoi ?

La transition d'une vie rurale, reposant principalement sur l'agriculture à une vie à caractère essentiellement urbain est ce que l'Europe et l'Amérique du Nord ont vécu entre le 18^e siècle et la première moitié du 20^e siècle. Cette situation était le fruit de la modernisation agricole associée au développement des économies urbaines. Le passage d'un mode de vie basé sur une agriculture de subsistance (c'est-à-dire de la vie paysanne) à un mode de vie fondé sur une agriculture commerciale, se traduisant par une population moins importante dans les zones rurales mais toutefois une production alimentaire bien supérieure, en est la raison. Ce passage a deux conséquences partout dans le monde et pour l'histoire. Il réduit la taille des familles, mettant fin à la croissance de la population, et il réduit aussi la pauvreté, la faim et la malnutrition – grâce, pour ces dernières, à l'augmentation de la production alimentaire. Ces bienfaits décident les gens à bouger. Depuis la Seconde Guerre mondiale, nous avons vu le même phénomène se produire dans les hémisphères austral et oriental (Asie, Afrique, Inde et Amérique latine). À présent, cette transition est pratiquement terminée en Amérique latine : la population y est aussi urbaine qu'aux États-Unis et en Europe. Actuellement, elle se présente sous son jour le plus spectaculaire en Asie de l'Est et en Afrique. Nous pouvons aussi constater la réduction de la pauvreté, la baisse de la crois-

sance démographique et l'augmentation du niveau de vie qui l'accompagnent.

Qu'advient-il de l'identité et de l'image de soi lorsque l'on quitte son village pour la ville ?

Cela dépend de la société, mais le changement de forme de la famille, ainsi que du rôle des femmes et des enfants sont des facteurs qui entrent en jeu. De main-d'œuvre agricole supplémentaire, les enfants deviennent des investissements pour l'avenir des familles. Par conséquent, il en faut moins et chacun a davantage de valeur. Les femmes ne sont plus uniquement là pour soutenir le patriarcat de la famille ; leur rôle est plus équivalent au sien. De nos jours, dans de nombreuses sociétés, les femmes travaillent dans les villes. Cette transformation n'est pas aisée, la transition constituant souvent un grand choc pour le système en place.

Quels sont les risques pour la société et les gens qui passent de la structure rurale à la structure urbaine ?

Pour l'individu qui se lance là-dedans, le risque est immense : vous troquez une vie rurale très en marge pour une existence urbaine beaucoup plus onéreuse et précaire, et devez d'abord apprendre à mener votre barque. Ceci dit, les gens qui se lancent sont souvent les plus ambitieux et les plus dynamiques. Ce sont ceux qui sont les mieux implantés dans les zones rurales et qui sont prêts à prendre le risque considérable d'essayer un échec. Les lieux où ils se retrouvent, hors des grandes villes, ne sont jamais sûrs ni faciles à vivre. C'est aussi un risque inhérent pour toute personne ou famille empruntant cette voie.

Hormis les risques personnels que cela comporte, les sociétés sont-elles affectées par cet exode rural des cerveaux caractérisé par le départ des plus ambitieux et des plus actifs ?



La favela Santa Marta à Rio de Janeiro, au Brésil. Santa Marta est ce que Doug Saunders appelle une « ville d'arrivée »

Certes, mais n'oubliez pas que les gens ne font pas simplement leurs valises sur un coup de tête pour émigrer. Les familles qui réussissent le mieux dans l'agriculture sont celles qui partent. À la différence de ce que je croyais assez naïvement lorsque j'ai commencé à travailler sur Du village à la ville, aucune famille dans le monde ne dit juste un jour : « prenons le bus pour la ville et devenons des citoyens. » Ce n'est jamais arrivé. Par contre, il arrive qu'entre les récoltes, un membre de la famille – souvent une femme – parte s'installer provisoirement en ville pour y gagner un peu d'argent supplémentaire. Elle s'y partage une chambre avec douze autres personnes et fait les travaux les plus viles.

La pire forme de travail dans n'importe quelle ville et la plus modeste part du produit de ce travail, si elle est envoyée à la campagne, procureront à la famille un revenu vingt fois plus grand que celui tiré de l'agriculture. C'est le cas en Chine et en Pologne, c'était le cas autrefois en Grande-Bretagne, etc. Résultat, davantage de membres de la famille commencent à venir, certains pouvant rester toute l'année. Ils commencent par louer un logement, avant parfois de devenir propriétaires. Il arrive que la famille s'aperçoive qu'elle n'est plus une famille campagnarde qui réussit avec un peu d'aide de la ville. Elle est devenue une famille citadine avec une ferme quelque part à la campagne où vivent les grands-parents.

Dans les villes d'arrivée, la vie est très dure. Elle est très dangereuse et exige une résistance considérable. Tout le monde n'est pas fait pour cela. Les gens qui quittent leurs villages sont les plus ambitieux, ceux qui investissent le plus et ceux qui ont le plus d'économies. Parmi eux, seuls les 50 % les plus coriaces restent en ville.

Que peut et doit-on faire pour faciliter cette transition ?

Les gens qui dirigent les villes doivent comprendre que cette migration n'est le fruit du hasard. Dans votre ville, il existe déjà des réseaux de personnes originaires d'un endroit particulier. Il y a une règle universelle : les pays n'émigrent pas dans d'autres pays, ce sont certains villages ou sous-régions d'un pays qui émigrent dans un voisinage particulier. Les réseaux facilitent cette migration. Deuxièmement, les gens ne

se présentent pas tout simplement en espérant que tout ira pour le mieux ; ils viennent à cause des débouchés qu'ils voient dans votre économie. Si vous constatez que vous allez manquer de main-d'œuvre, quelles que soient les lois dans votre pays, des gens viendront combler ce manque – légalement ou illégalement. Troisièmement, vous devez réaliser qu'ils vont s'installer dans ce que j'appelle les quartiers des villes d'arrivée. Dans ces quartiers, les logements sont bien meilleur marché que partout ailleurs, et les migrants y trouvent des réseaux préexistants de personnes de la même origine. Si vous comprenez cela d'abord, vous saurez ensuite comment venir à bout des problèmes qui vont surgir, car c'est dans la logique même des villes d'arrivée d'avoir des problèmes programmés. Pourquoi les logements sont-ils tellement meilleur marché dans ces quartiers ? C'est parfois dû au fait qu'il y règne un vrai problème d'hygiène publique ou à l'horrible qualité des logements. Très souvent, c'est dû à la situation difficile de ces derniers, très éloignés du centre-ville. Cela peut vous prendre deux heures pour aller au travail ou deux heures à vos clients pour se rendre à votre boutique dans le quartier des émigrés. Il peut y avoir des problèmes d'ordre institutionnel comme l'absence d'écoles ou de place pour monter une entreprise. Ce sont généralement les raisons pour lesquelles les villes d'arrivée ne conviennent pas comme lieux de résidence permanents. Une fois que les émigrés se sont installés et ont commencé à gravir l'échelle sociale, ils tentent de déménager.

À qui la responsabilité de cela incombe-t-elle ? Est-ce toujours à l'État de se charger de cela ou la société civile a-t-elle un rôle à jouer ?

Pour moi, la réponse se situe entre les deux. Un vieux courant libéral de développement urbain dit que la solution consiste simplement à permettre aux gens de devenir propriétaires de leurs logements et d'accéder facilement aux licences commerciales, et que le reste se règlera tout seul. Des économistes comme Hernando de Soto soutiennent ce raisonnement. Il existe aussi un argument plus civique et presque marxiste qui veut que l'État doive empêcher le capitalisme de ruiner les vies d'innocents. Je dirais que les quartiers urbains d'immigrés marqués par la réussite sont ceux qui ont joués sur les deux facettes avec une économie libérale, ouvrant toute une palette de possibilités commerciales, et un État jouant un rôle puissant et solide. Vous avez besoin de possibilités économiques, et il vous faut une économie qui fonctionne, mais il est nécessaire aussi d'avoir des institutions publiques, c'est-à-dire une infrastructure grossière, non seulement du point de vue des transports, mais notamment aussi de la santé et de l'éducation, pour que les choses marchent. Avoir conscience que ces choses sont nécessaires aidera à éviter certains des désastres qui ont frappé nombre de ces quartiers.

Vous faites état de l'éducation. Quel rôle l'éducation des adultes peut-elle jouer ici ?

Beaucoup de gens ont émigré dans des villes d'Europe et d'Amérique du Nord dans les années 60, 70 et 80 en raison



Wang Jian et sa famille dans leur boutique avec logement à Chongqing, en Chine. Ils ont quitté leur village de Nan Chung, à 80 kilomètres de là, et dirigent une petite fabrique de baignoires en bois. Ils dorment, cuisinent, font la lessive et mangent tous dans un espace sans fenêtre à l'arrière du magasin. « Ici, vous pouvez faire la réussite de vos petits-enfants si vous arrivez tout de suite à gagner votre vie – au village, vous pouvez juste vivre », déclare monsieur Wang

de pénuries de main-d'œuvre qui n'existent plus. À présent ils ne disposent pas des compétences nécessaires pour se positionner convenablement dans les économies occidentales de l'ère postindustrielle. Souvent, ils ont juste le niveau d'instruction du secondaire, voire moins. C'est là que l'éducation des adultes peut devenir essentielle. Beaucoup d'immigrés ont réussi du fait que d'employés dans l'industrie, ils étaient devenus eux-mêmes entrepreneurs – en ouvrant par exemple de petits restaurants. Mais tout le monde n'est pas fait pour assumer les risques et les difficultés de la vie d'entrepreneur. Toute une génération d'immigrés a tenté cette transition. Souvent, ils étaient dépourvus des outils et compétences nécessaires. Vous avez aussi cette génération perdue, notamment en Europe, de garçons nés en Europe de familles immigrées et qui ont abandonné l'école en s'attendant à trouver des emplois dans l'industrie, qui n'existaient plus, et se perdant ensuite dans des secteurs d'activité du marché gris. Ils sont une cible essentielle de l'éducation des adultes qui doit servir à les remettre sur les rails pour qu'ils puissent avoir une place dans l'économie.

La majeure partie des recherches sur l'intégration que j'ai trouvées indiquent que quand des populations immigrées ont atteint le niveau d'instruction et d'emploi de la population du pays, la question culturelle se règle d'elle-même. Leur culture et leur langue ne sont plus considérées comme un problème, tout au plus comme une note colorée.

Quand nous tentons de comprendre ces questions à un niveau mondial, il me semble que nous risquons toujours de tomber dans l'ethnocentrisme en jugeant une ville, ses habitants et ses politiques uniquement à l'aune des valeurs et normes de notre propre culture ? Comment vous y prenez-vous ?

Quand vous rendez visite à quelqu'un dans un village, ou un quartier, vous avez certaines idées quant à ce que cette personne attend de la vie et pourquoi elle fait ce qu'elle fait, votre réflexion reposant sur votre propre vision culturelle. Ceci n'est guère productif – et n'aide pas à comprendre les choses.

Laisser les gens raconter leurs histoires dans la langue de leur choix représente une bonne part de la solution. Ne commencez pas par demander ce qui ne va pas. La liste est toujours très longue ; nous avons tous des problèmes. Commencez par demander à la personne de raconter son histoire. Quel a été son parcours, d'où elle vient, de quel budget le ménage dispose, où elle attend de se trouver dans dix ans, où elle attend que seront ses enfants. Si vous laissez les choses ouvertes comme ça, vous pourrez comprendre les histoires des gens. Le cours de leur vie. Cela pourra vous être très utile. C'est un moyen d'arrêter de porter un regard ethnocentrique sur les gens.

Comment devenir citoyen de la Terre



Özge Sönmez
YUVA
Turquie

Résumé – *Pour vivre sur notre planète sans la détruire, nous devons apprendre à devenir citoyens de la Terre. Cet article montre que ceci est rendu possible grâce à la formation. La Turquie met actuellement en œuvre un programme prometteur qui utilise des méthodes d'éducation des adultes non formelle et permet aux apprenants de faire l'expérience d'un style de vie durable.*

Pour devenir citoyen de la Terre, a-t-on besoin de changer de personnalité ? La réponse est à la fois oui et non. Vous êtes satisfait de ce que vous savez et de ce que vous avez, vous pensez que c'est suffisant ? Dans ce cas, vous devrez changer si vous voulez devenir citoyen de la Terre. Vous avez envie d'apprendre des choses nouvelles, vous pensez que vous pouvez contribuer substantiellement au bien-être de l'humanité et de la Terre ? Dans ce cas, et si vous êtes prêt à agir, on peut dire que vous êtes d'ores et déjà citoyen de la Terre.

Se prendre en main, être responsable

La notion de citoyenneté de la Terre est plus globale que toutes les notions dont nous nous servons pour nous définir nous-mêmes. Ce n'est pas la prérogative exclusive d'une race, d'une religion, d'un sexe ou d'un âge particuliers. Vu sous cet angle, on peut dire qu'être citoyen de la Terre, c'est vivre en harmonie avec la nature et vouloir travailler pour la santé et le bien-être de la planète et de l'humanité. Ce n'est pas un travail rémunéré, c'est une responsabilité que nous partageons en tant qu'individus vivant sur notre planète.

Le Programme « Citoyens de la Terre » de l'association Yuva est un programme qui incite les gens à être responsables de ce qui se passe autour d'eux ou dans le monde, et à agir. L'objectif est d'élargir notre perspective et de percevoir la Terre comme le lieu auquel nous appartenons, comme notre foyer, d'agir et de vivre en conséquence. Le



Formation des formateurs à l'alphabétisation écologique à Çanakkale

programme comporte des projets éducatifs pour les jeunes et les adultes qui veulent apprendre à envisager la vie de cette manière, en tant qu'individus et en tant que société.

« Vivre dans un environnement propre et sain, ne pas s'empoisonner en respirant l'air ou en buvant l'eau est l'un des droits humains fondamentaux. »

Naturellement Jeune ! : un projet de sensibilisation écologique

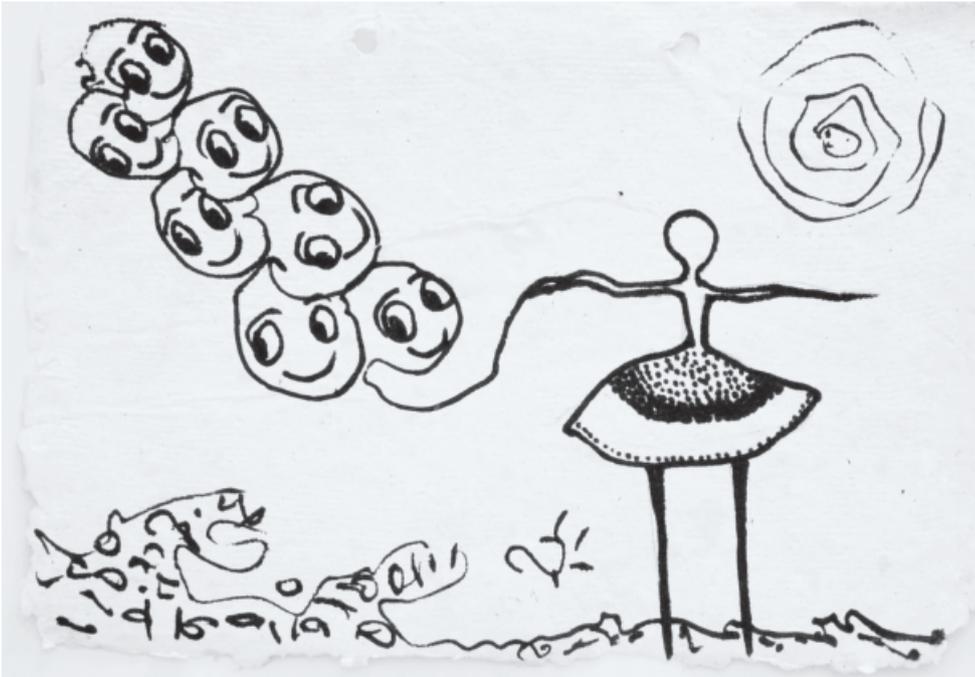
Naturellement Jeune ! est l'un des projets mis en œuvre dans le cadre de notre programme Citoyens de la Terre. Nous pensons qu'on ne peut pas s'intéresser au problème de l'écologie sans parler de droits humains. Vivre dans un environnement propre et sain, ne pas s'empoisonner en respirant l'air ou en buvant l'eau est l'un des droits humains fondamentaux. Qui plus est, l'article 56 de la Constitution de la République turque stipule que « chacun a le droit de vivre dans un environnement sain et équilibré. C'est à l'État et aux citoyens de valoriser l'environnement, de le préserver et de prévenir la pollution. » L'une des responsabilités les plus fondamentales de l'être humain envers la nature est de respecter l'environnement et de préserver son caractère renouvelable et durable.

Pour ce faire, nous devons apprendre à vivre en harmonie avec la nature. Vandana Shiva, fondatrice de Navdanya International, dit ceci : « Être sensibilisés à l'écologie, c'est être capables de vivre en citoyens de la Terre, de développer notre plein potentiel en tant qu'êtres humains » (Goleman 2012). Être sensibilisés à l'écologie, c'est avoir la capacité de comprendre les cycles naturels de la vie sur la Terre, et son écosystème. C'est vivre en harmonie avec la nature afin d'avoir une vie durable.

Apprendre par l'expérience

Le projet Naturellement Jeune ! a pour but de mieux sensibiliser les gens aux valeurs universelles, par exemple à la protection de l'environnement, et de les inciter à agir dans ce cadre. Ce processus conscientise le citoyen, le sensibilise aux droits humains fondamentaux, et encourage les gens à devenir actifs lorsqu'il s'agit de protéger leur vie. C'est un projet absolument unique dans la mesure où c'est le premier projet écologique pour les jeunes en Turquie. Il a démarré en 2013.

Les principales activités sont la formation de formateurs et les sessions de vulgarisation. La force du projet réside dans l'utilisation de la méthode d'éducation par les pairs. Après avoir élaboré le module de formation, un appel ouvert est adressé aux jeunes. Malheureusement, seuls 20 pour cent peuvent être sélectionnés. La formation est réalisée par un groupe de spécialistes en éducation environnementale. Le programme est élaboré à l'aide de méthodes participa-



tives d'éducation non formelle. Les participants y acquièrent les connaissances et les compétences requises pour les sessions de vulgarisation.

La formation des formateurs dure une semaine. Elle a lieu dans un centre d'hébergement écologique, où les participants font l'expérience d'un style de vie écologique, suivent un régime végétarien, utilisent des ressources énergétiques renouvelables, recyclent et consomment moins. L'expérience montre que le séjour dans ce centre est, plus que toute autre, la partie la plus efficace de toute la formation. Le séjour est plus intéressant que n'importe quelle information que nous pourrions leur donner parce que, pendant cette semaine, ils apprennent par l'expérience. Et de surcroît, ils ont d'innombrables histoires à raconter à leurs pairs.

« La plupart des participants estiment que de toute leur vie, c'est pendant cette semaine qu'ils ont appris le plus de choses. »

La plupart des participants estiment que de toute leur vie, c'est pendant cette semaine qu'ils ont appris le plus de choses. Après la formation de formateurs, ils deviennent eux-mêmes formateurs de pairs, auxquels ils transmettent leurs nouveaux acquis dans le cadre d'une formation de vulgarisation de deux jours. La formation interactive est axée sur les participants et propose les sujets suivants : « Introduction à la planète Terre ; l'importance de la diversité dans la vie naturelle et la capacité de récupération ; extinction ; chercheurs de solutions et bons exemples. » Après avoir travaillé sur ces sujets, les participants deviennent inévitable-

ment des vecteurs de changement et commencent à protéger activement leur environnement naturel.

Pourquoi des jeunes ou des étudiants ?

Parce que l'éducation environnementale n'est pas obligatoire en Turquie ; à l'école, on ne nous apprend rien en matière d'environnement. Les études réalisées auprès d'étudiants universitaires montrent que ni la sensibilisation environnementale, ni la participation des étudiants en tant que citoyens actifs n'ont un niveau suffisant en Turquie (Oguz et al. 2011). C'est pourquoi nous avons décidé de travailler avec des étudiants et développé un programme à la fois facile à vulgariser grâce à l'éducation par les pairs, qui permet de toucher un vaste public, et facilement adaptable aux besoins des différents groupes de jeunes.

En Turquie, la majorité des activités d'éducation environnementale pour les adultes consiste à les emmener dans un environnement naturel. Notre approche, elle, consiste à aller vers les étudiants et à réaliser la formation là où ils vivent. Nous essayons d'atteindre chacun d'entre eux en étendant la formation à différentes villes et régions. Ceci permet de ne pas exclure les étudiants moins favorisés. Les étudiants peuvent poser leur candidature indépendamment de leur origine, de ce qu'ils étudient, et du lieu où ils étudient. Ceci permet aussi à différents types de groupes de jeunes d'apprendre ensemble et/ou les uns des autres.

Mesurer le succès

Un processus professionnel de suivi et d'évaluation a été mis en place afin de développer le projet et d'identifier ses forces et ses faiblesses. Ce processus a été dirigé par un spécialiste externe. L'évaluation est destinée à mesurer l'effi-

capacité du projet de sensibilisation écologique en ce qui concerne ses buts et ses objectifs, et de fournir les informations nécessaires pour améliorer le processus de mise en œuvre.

37 sessions de formation en matière de sensibilisation écologique ont été organisées dans l'ensemble de la Turquie avec différents groupes de jeunes depuis 2013. Le suivi et l'évaluation concernent à la fois les formateurs de pairs et les participants aux formations de vulgarisation.

Les changements importants mesurés dans le cadre du suivi et de l'évaluation indiquent que les participants ont modifié leurs pratiques journalières et essayé d'adopter un comportement plus écologique et plus respectueux de l'environnement.

Un autre résultat important est le changement d'attitude. Selon les résultats du suivi et de l'évaluation, les participants ont eu une attitude beaucoup plus favorable à l'environnement après avoir suivi la formation.

L'étude d'évaluation indique que le mode de planification et de mise en œuvre du projet a donné les résultats suivants : (1) amélioration des connaissances et des compétences en matière d'écologie, et sensibilisation à l'environnement, (2) désir accru d'agir de manière plus écologique induit par la motivation des groupes cibles à protéger l'environnement. De plus, les jeunes formateurs de pairs ont développé des comportements centrés sur l'environnement. Ils ont également acquis des compétences et des connaissances en éducation formelle, non formelle et informelle, en méthodes d'apprentissage fondées sur la pratique, en formation de pairs, en communication, en gestion et résolution de conflits, feedback, présentation, débriefing et travail en équipe (projet Naturellement jeune ! 2014).

Deux formateurs de pairs ayant participé au projet nous font part de leurs expériences et nous expliquent dans quelle mesure leur vie a changé :

Ömercan Ünlü :

« Ce projet a fait entrer dans ma vie une multitude de voix, de couleurs, de lettres et d'autres choses encore. Je me sens à présent comme un enfant qui vient d'apprendre à lire. J'ai commencé à regarder le monde à travers les yeux d'un oiseau en vol, du haut d'un pin, ou du plus profond de la terre où puisse s'enfouir un ver. Et je vois comment les humains et la nature s'unissent pour devenir nature et plaisir. »

Emine Özkan :

Maintenant, je peux dire que nous sommes responsables de notre planète, que nous sommes responsables de nos vies. Nous sommes capables de redresser la situation, nous sommes puissants, et il suffit de le vouloir et d'agir dans ce sens. Ce projet m'a permis de me faire ma propre opinion des questions environnementales. Le plus important, c'est que je me sens responsable de notre planète et suffisamment fort pour agir. »

Le Programme Citoyens de la Terre se propose de mettre en place d'autres projets d'éducation en matière d'environnement

et de droits humains pour les jeunes et les adultes, et pour différents groupes cibles. Il faut préciser qu'au sein de l'association Yuva, nous sommes ouverts aux partenariats nationaux et internationaux. Nous pensons qu'agir pour la planète n'est pas un job rémunéré, mais bien plus notre responsabilité en tant qu'êtres humains qui l'habitent. Nous sommes dépendants de la Terre, du moins pour le moment.

Références

Goleman, D. (2012) : Eco Literate. Éditions Jossey-Bass

Kahn, R. (2010) : Critical Pedagogy, Ecoliteracy & Planetary Crisis. The Ecopedagogy Movement.

Oguz, D.; Cakci, S.K.; Kavas, S. (2011) : Environmental awareness of students in higher education. SDU Faculty of Forestry Journal.

Phillips, A. (2008) : Holistic Education.

Autres ouvrages

Center For Ecoliteracy : <http://www.ecoliteracy.org>

Naturally Young Ecological Literacy Project (2014) : Monitoring and Evaluation Report. <http://bit.ly/1TnmuFW>

Navdanya International : <http://www.navdanya.org>

Schumacher College : <https://www.schumachercollege.org.uk>

i

L'auteur

Özge Sönmez est directrice du programme Citoyens de la Terre au sein de l'association YUVA. Elle a une longue expérience en matière de travail avec les jeunes et a été, pendant neuf ans, formatrice en éducation non formelle, spécialisée en éducation en matière d'environnement et de droits humains pour les jeunes, et en formation de formateurs. Elle travaille en tant que consultante dans des projets d'éducation pour les jeunes et les adultes pour diverses ONG nationales et internationales.

Contact

Yuva Association
Koşuyolu District, İsmail Paşa Street, No. 9
34718 Kadıköy, İstanbul
Turquie
www.yuva.org.tr
ozge.sonmez@yuva.org.tr

Récit

L'Inde et le recyclage



Martha Farrell
Société pour la recherche participative en Asie
(PRIA – Society for Participatory Research in Asia)
Inde

L'auteur

Martha Farrell (1959-2015)

Quelques jours après nous avoir envoyé ce texte, Martha Farrell, directrice d'une ONG et éducatrice d'adultes, a été tuée avec treize autres personnes le 13 mai 2015 lors d'une attaque menée par des talibans contre une maison d'hôtes en Afghanistan, à Kaboul. Sa mort représente une grande perte non seulement pour sa famille et ses amis, mais aussi pour la communauté indienne et mondiale de l'éducation des adultes dont elle faisait partie intégrante. Martha était titulaire d'un doctorat de l'université Jamia Millia Islamia de New Delhi et d'une maîtrise en travail social de l'université de Delhi. Elle avait commencé sa carrière en tant qu'alphabétisatrice et n'avait jamais cessé d'élargir son champ de travail dans le domaine de l'éducation des adultes, devenant une défenseuse acharnée des droits des femmes et de l'égalité des sexes. Elle a été directrice de PRIA (Society for Participatory Research in Asia) à New Delhi. Elle a dirigé les activités de PRIA sur l'éducation à distance, fondant et développant l'Académie internationale de PRIA, la branche universitaire de l'organisation qui organise des cours à l'échelle mondiale sur des questions de développement par le biais de son programme d'apprentissage ouvert et à distance.

Contact PRIA

42, Tughlakabad Institutional Area
New Delhi – 110062
Inde
info@pria.org
www.pria.org

On entend beaucoup de belles paroles quand il est question de citoyenneté mondiale. S'il y a une planète dont nous sommes citoyens, il faut examiner comment nous la peuplons et comment nous nous comportons. Dans ce monde d'abondance et en ce qui concerne l'accès aux ressources (pour une certaine partie de la population) il est assez aisé pour nous d'utiliser plus de ressources qu'il ne faut et d'oublier la nécessité de les préserver. Il est essentiel de le faire, non seulement parce que tous les humains ont un accès inégal aux ressources, mais aussi en raison des conséquences de la consommation pour notre planète et la génération suivante qui, du fait de notre négligence, pourrait justement se retrouver totalement privée de ces ressources. Si cela arrive, oubliez la citoyenneté mondiale.

Le fait que nous passons plus de la moitié de notre temps éveillé sur nos lieux de travail est une bonne raison de commencer là pour préserver les ressources. À PRIA, nous essayons de le faire dans autant de domaines que possibles : les ressources humaines, l'eau, l'alimentation et, bien sûr, les finances. Nous avons dressé une liste de quelques-unes des approches que nous avons adoptées pour préserver les ressources, compte tenu du contexte dans lequel nous opérons et en analysant ce que nous économisons réellement.

Énergie

Nous éteignons toutes les lumières et tous les ventilateurs lorsque nous ne sommes pas à nos postes individuels. Pendant le déjeuner, nous éteignons les lumières, ventilateurs et écrans d'ordinateurs de l'étage tout entier.

Les radiateurs en hiver et les climatiseurs en été sont allumés à tour de rôle. Par exemple, si une pièce dispose de cinq climatiseurs, seuls trois seront allumés chaque jour. Ainsi, bien que la pièce soit globalement fraîche ou chaude, certains endroits seront peut-être un peu plus chauds ou frais que d'autres, mais c'est supportable du fait que c'est juste un jour par semaine.

Pour nos chambres d'hôtes, nous projetons d'avoir un mécanisme centralisé permettant au personnel d'entretien d'éteindre chaque jour les chauffe-eau, radiateurs et climatiseurs entre 11 et 16 heures. Ainsi, même si un hôte a oublié d'éteindre quelque chose, il n'y aura plus de gaspillage d'électricité. Quand les hôtes sont dans leurs chambres, les ventilateurs fonctionnent en permanence, et en hiver, il y a beaucoup de soleil.

Certains d'entre nous ont besoin de l'ascenseur. Nous avons essayé d'arrêter son fonctionnement une fois par semaine pour économiser de l'énergie, ce qui n'a pas marché. Certains membres de l'équipe ne pouvaient pas emprunter les escaliers pour des raisons de santé. Notre maison d'hôte se situe au quatrième étage, et monter ses bagages jusque-là sans ascenseur n'est vraiment pas facile. Toutefois, nous continuons d'encourager les gens à opter pour les escaliers, la solution la plus saine.

Recyclage

En Inde, nous recyclons presque tout et c'est aussi le cas à PRIA.

Les règles :

- les papiers qui n'ont été utilisés que d'un côté sont conservés puis reliés grossièrement sous forme de cahiers à spirale ;
- nous conservons les vieux journaux et les vendons à une entreprise de recyclage qui en fait des produits en papier recyclé comme des blocs-notes, des enveloppes, des cahiers et autres articles de papeterie ;
- les conteneurs en plastique de plats à emporter sont stockés et réutilisés pour ranger des produits alimentaires ;
- les boîtes en carton sont recyclées et utilisées pour emballer des déjeuners/repas pour ceux qui voyagent. Le personnel utilise ces boîtes pour emporter à la maison les restes de nos « déjeuners participatifs », des réunions à l'occasion desquelles tout le personnel se réunit pour préparer ensemble un repas à huit plats, ce qui arrive une fois par trimestre ;
- le personnel apporte des sacs réutilisables en plastique et en papier destinés à transporter des objets personnels ou, s'ils sont suffisamment chics à être utilisés comme sacs cadeaux.

À PRIA, nous avons opté pour l'utilisation de serviettes en papier dans les toilettes, car le coût de la lessive et de l'eau était considérablement plus élevé du temps où nous utilisions des serviettes en tissu dont l'entretien avait un impact bien plus négatif sur l'environnement. Durant les neuf heures de travail au bureau, nous changions les serviettes au moins 36 fois, et pourtant, l'hygiène n'était pas garantie. Cela signifiait aussi que le personnel d'entretien passait quatre heures rien que pour changer, laver, faire sécher, repasser et ranger les serviettes.

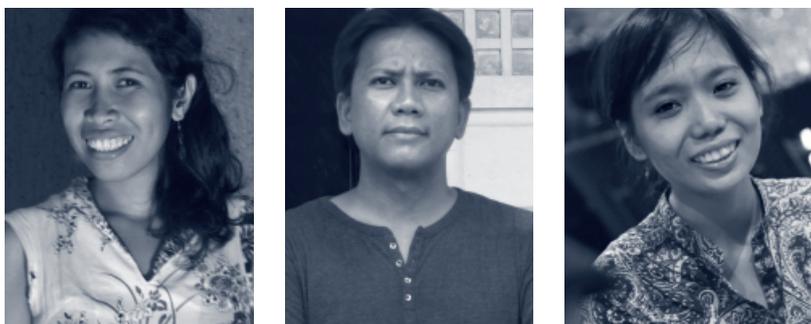
Nous économisons de l'énergie en faisant sécher nos vêtements au soleil et n'utilisons le sèche-linge que pendant la mousson ou quand le soleil n'est pas au rendez-vous, ce qui est rare.

S'il vous plaît, déballez vos cadeaux précautionneusement, en faisant attention au papier qui les enveloppe ! Essayez de recycler le papier cadeau. Il peut arriver que dans certains cas, cela ne soit pas possible :

- i. les papiers fins ont tendance à se déchirer. Leur recyclage prenait du temps et ne marchait pas. En plus, utiliser des papiers moins chers est en soit une façon de préserver les ressources ;
- ii. quand certaines personnes ouvrent un cadeau, elles se réjouissent tout autant du cadeau que d'avoir déchiré le papier qui l'emballait. Elles sont bien les seules à se réjouir des morceaux de papier éparpillés.

Nous avons différentes façons de préserver les ressources à PRIA. Nous aimerions savoir comment les autres s'y prennent.

De la vulnérabilité au pouvoir d'agir – une éducation à la gestion des risques liés aux catastrophes qui fait la différence



De gauche à droite :

Rog Amon, Ryan Damaso et Marah Sayaman
Centre pour les questions environnementales
aux Philippines (CEC – Center for
Environmental Concerns-Philippines)
Philippines

Résumé – Aux Philippines, les effets du changement climatique sont manifestes. Les typhons y frappent plus violemment et plus souvent, faisant croître les risques de catastrophes qui mettent la vie des gens en péril. Le Centre pour les questions environnementales aux Philippines (CEC – Center for Environmental Concerns-Philippines) a conçu un programme pour la gestion locale des risques liés aux catastrophes afin de répondre au besoin des populations de faire face au changement climatique et aux cataclysmes. Les formations dans ce domaine incitent les apprenants à analyser leurs risques et faiblesses afin de formuler et de mettre en œuvre des plans de lutte contre les catastrophes. Et ce qui est plus important, ces formations s'accompagnent de programmes portant sur la création de moyens de subsistance et sur l'organisation, ce qui les aidera à long terme à poursuivre leurs efforts de développement.

Les effets du changement climatique ont fait prendre au concept et à la réalité des cataclysmes le devant de la scène des activités de politique et de développement. Les dangers arrivent soudainement, troublant le fonctionnement normal d'une communauté et d'une société, faisant du mal et entraînant des souffrances pour les populations vulnérables, ce qui se traduit souvent par des pertes humaines ou autres désastres. Sans gestion appropriée, les risques liés aux catastrophes peuvent mettre le développement en échec et aggraver la pauvreté et les inégalités entre les gens, les communautés, voire même les nations. Dans le contexte de l'approfondissement des questions liées au développement et de la destruction de l'environnement qui se poursuit sans répit, les cataclysmes constituent une menace supplémentaire pour les pauvres qui sont les populations les plus vulnérables et les plus à risques.

Ils ont des causes variées, pouvant aussi bien être naturelles qu'humaines. Pour les pays les plus touchés par les effets du changement climatique, les Philippines par exemple, les risques de désastres augmentent à mesure que les cataclysmes comme les typhons par exemple deviennent plus violents et plus fréquents. Les épisodes météorologiques extrêmes s'ajoutant aux conditions géographiques et géologiques naturelles des Philippines prédisposent davantage ce pays aux catastrophes naturelles. Cela ne signifie toutefois pas que les catastrophes causées par l'homme se produisent moins fréquemment là-bas. Récemment, un incendie dans une usine du Grand

Manille a fait plus de soixante-dix victimes. Globalement, les Philippines restent l'un des pays les plus vulnérables au monde, et se classe troisième sur l'indice mondial de risque 2013.

Pas aussi prêts que pourriez le penser

La récente série de catastrophes aux Philippines souligne la vulnérabilité du peuple philippin, due à la pauvreté répandue, à l'absence de capacités et à la faiblesse des systèmes d'aide sociaux et gouvernementaux. Le supertyphon Haiyan qui a frappé le pays en novembre 2013 a montré que le pays n'était pas préparé à affronter un tel cataclysme. Des jours se sont écoulés avant l'arrivée des équipes venues secourir les survivants du typhon. Le nombre des pertes humaines qui s'élevait à plus de 3 000 victimes illustre à quel point les systèmes de gestion des catastrophes étaient inefficaces pour sauver des vies. Les centres d'évacuation n'avaient pas assez de place pour accueillir les survivants sans abri. Tout ceci s'est produit malgré l'existence d'une loi sur la réduction et la gestion des risques liés aux catastrophes, et malgré les fonds publics affectés à la gestion des calamités et cataclysmes.

Haiyan a démenti l'affirmation du gouvernement philippin qui avait prétendu que le pays était « prêt ». Les activités de développement menées depuis dans le pays ont été axées sur la préparation aux catastrophes du fait que davantage d'organisations de la société civile se consacrent à la question et se sont donné pour mission d'aider les communautés à se préparer aux cataclysmes à venir. La tâche est rude, les progrès sont lents et la voie est pavée d'embûches. De tout cela, nous retirons toutefois un enseignement : le défi qui consiste à se préparer à affronter des cataclysmes peut permettre d'aider des populations marginalisées à réaliser leur force collective et de les guider non seulement pour qu'elles se préparent elles-mêmes aux catastrophes, mais aussi qu'elles se développent purement et simplement.

Éducation à la gestion des risques liés aux catastrophes : l'expérience du CEC

Le Centre pour les questions environnementales aux Philippines (CEC – Center for Environmental Concerns-Philippines) se consacrait déjà à la préparation aux catastrophes bien avant qu'Haiyan ne frappe et que le changement climatique et les catastrophes ne deviennent des expressions à la mode. Le travail du CEC en la matière est étroitement lié à ses activités de plaidoyer en faveur de l'intégrité environnementale. Tout a commencé en réponse à un tremblement de terre qui avait touché une communauté indigène dans la province de Pampanga, dans les années 90. Au milieu des années 2000, le CEC a participé aux activités d'aide à une communauté du nord de la province de Quezon, victime d'un glissement de terrain. Les survivants des crues subites dues à ce glissement de terrain demandèrent une évaluation indépendante des risques naturels que les habitants de la

région encouraient. Ils pensaient que le gouvernement exploitait les risques de glissements de terrain comme excuse pour les exproprier au profit d'un soi-disant projet de développement dans la région. Les recherches du CEC confirmèrent les risques, mais la population, sans possibilité de se transplanter dans des lieux plus sûrs, décida de rester. L'aide aux recherches du CEC permit de créer des capacités en matière de gestion locale des risques de catastrophes. Le CEC aida aussi à mettre en place un dispositif d'alerte précoce sous forme de pluviomètre manuel.

Depuis, le CEC a invariablement répondu aux besoins des populations exposées à des catastrophes environnementales comme le déversement de résidus miniers à Rapu-Rapu et sur les côtes de Bicol en 2006, le déversement de pétrole à Guimara en 2006 et, plus récemment, les typhons Ondoy, Sendong, Saola, Pablo et Yolanda. Les populations auxquelles le CEC se consacre principalement à Quezon City, à Rizal, dans la province de Quezon, à Zambales et dans les zones touchées par Yolanda ont été formées à la gestion des risques liés aux catastrophes. Ces formations s'adressent aux organisations partenaires du CEC associées aux barangays, les plus petites unités administratives locales. Ceci a pour but d'assurer la continuité et le soutien aux comités de gestion des catastrophes des barangays, créés à la fin du programme de formation.

De la préparation à gérer les catastrophes au développement du pouvoir d'agir des populations

Le CEC espère que le programme de formation permettra aux populations locales de comprendre le concept de catastrophe et les facteurs qui conduisent à celle-ci, les dangers qui les entourent ainsi que les risques qu'elles courent d'être frappées par un cataclysme. Enfin, les formations ont pour but de développer leur pouvoir d'agir de sorte que les populations puissent agir pour lutter contre ce qui menace leur vie et leur communauté en formulant des plans, en les mettant en œuvre et en renforçant l'unité organisationnelle et collective.

Étant donné que le CEC se consacre à des populations marginalisées, la plupart des participants aux formations sont des paysans et des pêcheurs, les femmes, les personnes âgées et les jeunes représentant une part considérable de ces participants. Ceci est dû au fait que les hommes travaillent souvent ailleurs, tandis que les femmes préfèrent exercer des activités dans le voisinage de sorte qu'elles puissent continuer d'assumer leurs responsabilités à la maison. Ainsi, les formations à la gestion des catastrophes offrent aux femmes, aux jeunes et aux personnes âgées une possibilité de participer activement aux affaires de la communauté.

Le programme de formation est également conçu et mis en œuvre en tant que processus éducatif participatif en vue d'aider les participants à réaliser quels sont leurs faiblesses et leurs points forts. Durant les cours, les participants sont encouragés à partager leurs points de vue au sujet des faiblesses de la communauté et d'analyser sa situation. Ce



Participantes à un stage de préparation aux catastrophes lors de l'exercice intitulé « balle des désastres »

n'est qu'en comprenant les terribles conditions dans lesquelles ils vivent que les apprenants aspireront à remettre en question ce statu quo afin d'améliorer la qualité de leur vie.

Le programme d'éducation du CEC entraîne les adultes dans un processus d'apprentissage actif affinant les prises de décisions et rendant la collaboration plus saine. Les modules du CEC sont aussi adaptés à la langue et à la culture des communautés visées, et les circonstances et conditions sur place sont examinées afin d'assurer que les supports pédagogiques répondent aux besoins des apprenants. Mais ce qui compte encore plus, c'est que les formations s'accompagnent de programmes de développement de moyens de subsistance et de développement organisationnel (formation à la gestion organisationnelle des populations) qui aident les communautés à atteindre leur objectif de développement à long terme tout en s'armant elles-mêmes contre les catastrophes.

Mieux reconstruire

Après le passage du supertyphon Haiyan, les femmes de la ville d'Estancia, dans la province d'Iloilo, devaient assumer des responsabilités en plus : aller chercher des vivres au point de distribution des secours, récupérer des matériaux pour le logement, prendre soin des malades dans la famille et trouver des sources de revenus supplémentaires. La lenteur des efforts de relèvement et d'assistance du gouvernement après la catastrophe avait encore aggravé leur détresse. Au lieu de baisser les bras face à tant d'obstacles, le contraire se produisit. Les femmes créèrent une organisation baptisée Hugpong-Kababaihan (Femmes unies) pour servir leurs intérêts communs en tant que femmes, évaluer

collectivement leurs droits au développement et réclamer justice pour les victimes du typhon.

Se basant sur cette initiative, le CEC collabore avec Hugpong-Kababaihan pour son programme de reconstruction après le passage de Yolanda à Iloilo, ses activités incluant une aide à la réparation des abris à la création de moyens de subsistance au plan local, au développement de capacités organisationnelles et à l'éducation relative à l'environnement. Il est nécessaire que cette dernière porte sur le changement climatique, la préparation aux catastrophes et le partage de pratiques excellentes pour améliorer la résilience de la communauté et le scénario d'une « meilleure reconstruction » axée sur les populations. Outre l'éducation relative à l'environnement, des séminaires d'orientation sur le rôle historique des femmes dans l'avènement des changements sociaux ont été organisés pour les femmes d'Hugpong-Kababaihan.

Les communautés ont besoin de soutien pour faciliter leur participation au processus de reconstruction et comprendre les causes des catastrophes ainsi que leurs faiblesses aux plans social et environnemental, et leurs droits. Grâce à ce projet, le CEC espère créer et renforcer une volonté collective reposant sur la conscientisation, l'organisation des populations sur place et une action commune.

Les défis posés à l'éducation à la gestion des risques liés aux catastrophes

L'éducation est une voie pavée de gageures, et celle de la gestion des risques liés aux catastrophes qu'emprunte le CEC ne fait pas exception. Les difficultés sont nombreuses. Elles vont de tout petits détails comme l'absence, dans la langue locale, de mots comme « danger » ou « vulnérabilité »



Habitants du barangay de Malabago dressant l'inventaire des dangers dans leur village

qui appartiennent au vocabulaire essentiel de l'éducation à la gestion des risques liés aux catastrophes, aux conflits entre membres d'organisations partenaires, en passant par les problèmes de coordination avec les services administratifs locaux.

La situation économique des participants, principalement des adultes responsables de nourrir et d'entretenir leurs familles, constitue le plus grand défi. Les fermiers sont presque toujours occupés du matin à l'après-midi, tandis que les femmes sont souvent à la maison et que l'on attend d'elles qu'elles s'occupent des enfants. Et comme la plupart des familles rurales sont pauvres, chaque heure de travail compte : une heure de travail perdue peut signifier le sacrifice d'un repas pour toute la famille. Il est arrivé que des participants manquent à une journée de formation à cause du travail ou que les dates des formations soient modifiées à cause du faible taux de fréquentation.

Les longs horaires de travail influent aussi sur la durée de concentration des participants qui sont fatigués par leurs activités professionnelles et ne sont pas habitués à ces longues heures de formation. L'intérêt que témoignent les participants au début, décroît en général au bout de quelques temps. La communauté de pêcheurs de Zambales, où les gens sont debout de la fin de soirée au début de la matinée – le meilleur moment pour prendre du poisson – illustre bien cette situation. Les conditions dans cette communauté obligent les formateurs à s'adapter, à être créatifs et à trouver des moyens de dynamiser les cours.

Catastrophes et justice sociale

De telles situations montrent à l'équipe du CEC que l'éducation de proximité ne saurait être dissociée de la réalité de la

pauvreté. De ce fait, l'éducation doit aussi viser à affranchir les apprenants du joug de la pauvreté. Par conséquent, les modules d'éducation à la gestion des risques liés aux catastrophes proposés par le CEC soulignent que tant que les pauvres seront aussi nombreux et privés d'accès aux services sociaux de base, une majorité du peuple philippin restera vulnérable et courra des risques élevés. C'est aussi la pauvreté qui empêche beaucoup de Philippins d'aller à l'école et d'être mieux préparés à réagir lors d'une catastrophe. Pour lutter contre cela, l'enseignement dispensé par le CEC favorise des principes d'éducation pour le développement durable tenant compte des dimensions environnementales, sociales, culturelles et économiques de la durabilité. En outre, l'éducation de proximité renforce la volonté collective des organisations locales de s'occuper des catastrophes, de revendiquer le droit au développement, de lutter pour la justice écologique et de chercher à réparer les manquements du gouvernement lors des cataclysmes passés.

Les enseignements tirés sur le terrain

Il y a encore d'autres obstacles à la réussite d'un programme d'éducation à la gestion des risques liés aux catastrophes. Toutefois, la plupart d'entre eux sont secondaires, et il est facilement possible de les surmonter si les formateurs font preuve de détermination et les participants d'esprit de coopération. Le CEC a tiré un certain nombre d'enseignements de sa propre expérience :

- les membres d'une population sont aussi ses meilleurs enseignants – le personnel du CEC les aide uniquement à apprendre les uns des autres ;
- l'éducation à la réduction des risques de catastrophes ne s'arrête pas quand les formations prennent fin : elle

s'assimile le mieux à mesure que l'on acquiert de l'expérience ;

- les gens sont intéressés et veulent apprendre ; aux formateurs d'exploiter cet intérêt et cette volonté au profit des apprenants ;
- les organisations partenaires devraient être à tous moments mobilisées. De la sorte, les populations s'approprieraient les programmes et se sentiraient responsables de leur échec ou de leur réussite.

Amener les participants à prendre part à l'ensemble du processus de réalisation d'un programme d'éducation, de la planification à l'évaluation de la formation, en passant par sa préparation, est toujours essentiel pour sa réussite. Les excellentes pratiques des habitants des barangays de Pagatpat et Malabago à Santa Cruz Zambales, qui escortent les formateurs dans le porte-à-porte, les aident à inviter les gens à participer aux formations et à préparer ces dernières ont permis de former avec succès plus de cent membres des comités de préparation aux catastrophes et de ces populations.

Le potentiel de l'éducation

Pour se protéger lors d'une catastrophe et suivre la voie d'un vrai développement, les populations doivent être organisées et unies. L'éducation à la gestion des risques liés aux catastrophes peut permettre de renforcer la puissance collective des populations et améliorer la capacité des gens à diriger.

Elle devrait porter sur le fossé social et politique qui continue d'aggraver les conditions de vie des membres défavorisés de la société. Cela signifie qu'il faut agir pour développer leur capacité à prendre en main leur éducation et, dans la foulée, à changer leur vie. Étudier ce qui rend les gens vulnérables – les causes sociales et environnementales –, donne aux apprenants les moyens de réfléchir à leur propre situation, de comprendre la nécessité de collaborer et de développer des stratégies pour atteindre des objectifs communs.

i

Les auteurs

Rog Amon est coordinatrice du programme d'aide à la reconstruction du CEC dans la province d'Iloilo. Elle a suivi des études de génie chimique et participé à plusieurs campagnes de recherche et de plaidoyer pour la protection de l'environnement. Elle est une ancienne élève du cours de renforcement des capacités sur le plaidoyer pour l'éducation tout au long de la vie du Conseil international pour l'éducation des adultes (International Council for Adult Education's Academy for Lifelong Learning Advocacy – IALLA).

rog@cecphils.org

En tant qu'éducateur et formateur, **Ryan Damaso** a aidé à développer et mettre en œuvre le programme de gestion locale des risques de catastrophes du CEC pour les populations partenaires de ce dernier. Il a dirigé des formations de proximité dans des zones sensibles au plan environnemental comme, par exemple, l'île de Rapu-Rapu polluée par les activités minières. Il a aussi contribué pour le CEC au développement de modules d'éducation relative à l'environnement.

ryan@cecphils.org

Marah Sayaman a fait partie du secrétariat du réseau Initiative d'éducation relative au changement climatique par des actions mobilisatrices pour transformer les environnements dans la région Asie-Pacifique du réseau (CLIMATE Asia Pacific) qui promeut l'éducation relative au changement climatique dans le cadre de l'éducation pour le développement durable. Chercheuse en chef et attachée de presse du CEC, elle a dirigé la production de publications et d'articles du Centre sur les activités minières, la foresterie, la mise en valeur des sols, le changement climatique, les catastrophes et l'état de l'environnement aux Philippines.

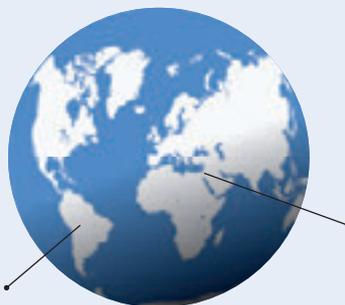
rea@cecphils.org

Contact

Center for Environmental Concerns-
Philippines (CEC)
26 Matulungin St, Barangay Central, Diliman,
Quezon City
Philippines
www.cecphils.org
info@cecphils.org

Les citoyens ont la parole

II^e partie



1. Que signifie la citoyenneté mondiale pour vous ?
2. Dans quelle mesure êtes-vous un citoyen du monde ?



Wilfredo Fidel Limachi Gutiérrez *Bolivie*

1. Grâce à l'expérience que j'ai acquise dans la vie, j'ai constaté que la citoyenneté mondiale s'appliquait à une affirmation de l'unité dans la diversité. Cela signifie que tout ce qui différencie les gens quant à leurs cultures et sociétés n'est pas important. Ce qui compte vraiment, c'est le fait que nous devons vivre ensemble au sein d'une communauté harmonieuse. Pour cela, il est nécessaire de respecter les différences, de prendre soin de notre habitat commun, de partager nos richesses et de trouver des solutions praticables pour améliorer le monde qui est le nôtre. La citoyenneté mondiale ne signifie pas seulement que l'on vive en communauté, cela veut dire aussi qu'il faut développer des aptitudes susceptibles de garantir cette vie en communauté et faire un bon usage des ressources et progrès divers de chaque culture. En Bolivie, il y a une théorie selon laquelle la citoyenneté mondiale signifie « bien vivre au sein de la communauté ».

2. En tenant compte du fait que je suis une personne issue d'une culture indigène, qui partage toutefois des idéals et accepte des compromis pour améliorer nos conditions de vie. Promouvoir autant que possible l'autonomie agroécologique et la sécurité alimentaire, même à très petite échelle, afin de contribuer à la viabilité de notre monde.



Ra'eda Qudah *Jordanie*

1. La citoyenneté mondiale signifie partager l'amour et l'affection avec tous les citoyens du monde, au-delà des frontières.

2. Je suis une citoyenne du monde parce que chaque jour, je prie pour un monde meilleur, plus sûr et plus aimant. Je sens que j'ai, et devrai toujours avoir, une responsabilité à cet égard.

Les citoyens ont la parole

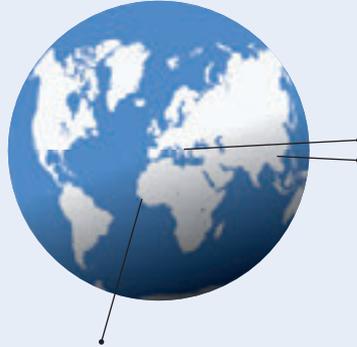
II^e partie



Phouvong Manivong
Laos

1. La citoyenneté mondiale signifie que je suis un être humain dans le monde. Nous sommes les meilleurs « animaux », avec les cerveaux les plus évolués ; nous pouvons voir, nous pouvons entendre, nous pouvons toucher, nous pouvons nous souvenir, nous pouvons penser.

2. Nous faisons partie du monde. Si l'humanité veut être viable, nous devons faire attention à la planète, arrêter de nous perturber les uns les autres, vivre ensemble paisiblement et cesser par exemple de penser qu'une bouteille d'eau appartient à telle ou telle personne alors qu'elle est à nous tous. Comme nous le savons, chaque personne née rêve d'avoir la meilleure vie possible. Par conséquent, elle a survécu, survit et survivra. Tandis que nous survivons, il peut arriver que nous fassions quelque chose de mal sans penser aux autres. C'est ce qui cause beaucoup de problèmes.



1. Que signifie la citoyenneté mondiale pour vous ?
2. Dans quelle mesure êtes-vous un citoyen du monde ?



Fadil Maloku
République du Kosovo

1. Par citoyen mondial, j'entends d'abord et par-dessus tout un citoyen qui se déplace librement sur toute la planète, une personne pouvant être employée n'importe où sans se heurter à des obstacles et coutumes idéologiques, sociaux, politiques et culturels. Par conséquent, un citoyen réduisant au minimum les préjugés et stéréotypes négatifs concernant des critères comme l'appartenance ethnique, le sexe, la classe, la race, la culture, etc.

2. Pour les citoyens de l'ouest des Balkans, n'oubliez pas que l'idée d'une citoyenneté mondiale demeure encore un beau rêve, car :

- a. cinq guerres sanglantes se sont déroulées sur cette partie du continent, et les générations actuelle et futures souffrent de leurs conséquences ; la réconciliation ethnique prend du temps ;
- b. nous nous trouvons encore en pleine transition ; nous n'avons pas d'institutions démocratiques consolidées, nous constatons encore une inexplicable indifférence de la part des citoyens quand il s'agit de prendre des décisions, de voter ou de dénoncer des phénomènes négatifs comme le crime organisé, la corruption, le népotisme, le conformisme ;
- c. dans des pays comme le Kosovo, la liberté de mouvement dépend toujours de visas et de questions sociales, politiques, économiques et culturelles.



Bernadette Massaquoi

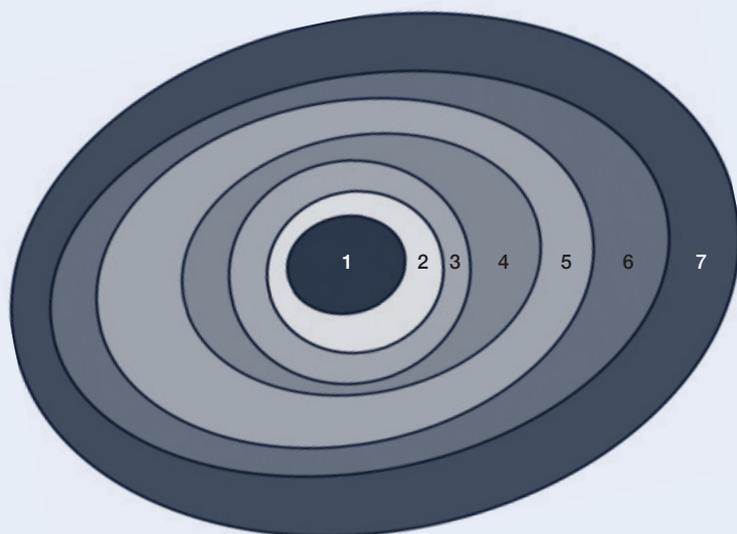
Sierra Leone

1. Une personne appartenant légalement à un pays et bénéficiant des droits et de la protection de ce pays.

- L'habitant d'une ville disposant des droits et privilèges d'un homme libre.

J'appartiens à une petite communauté sierra-léonaise jouissant des lois, des droits, des privilèges et de la protection de son pays. De la même façon, je devrais en jouir hors de mon pays natal, sans crainte ni comme s'il s'agissait d'une faveur, car la Sierra Leone appartient à un système régional, subrégional et mondial plus vaste, a signé des traités avec des pays où je devrais bénéficier des privilèges auxquels chacun a droit dans le monde entier. Ceci est un droit fondamental dont je devrais jouir et non un privilège, ce que l'on pourrait illustrer ainsi :

2. Je suis citoyenne sierra-léonaise, née dans la petite communauté de Blama de la chefferie de Gallinas Perri, dans le district de Pujehun. Les lois de la communauté me donnent le droit d'appartenir à cette communauté, et notre Constitution fait de moi une citoyenne, avec tous les droits et privilèges que cela comporte. D'un autre côté, la Sierra Leone a signé des traités de la Communauté économique des États ouest-africains, ce qui lui donne des droits. Ce groupement subrégional est membre de l'Union africaine, ce qui étend la protection, les privilèges et les droits à ses États membres et leurs citoyens.



- 1 / BERNADETTE
- 2 / COMMUNAUTÉ
- 3 / SIERRA LEONE
- 4 / CEDEAO
- 5 / COMMONWEALTH
- 6 / NATIONS UNIES
- 7 / UNIVERS (GLOBAL)

Comment les réseaux peuvent aider à construire une citoyenneté mondiale au Japon



Hideki Maruyama
Institut national pour la recherche sur la politique
de l'éducation (National Institute for Educational
Policy Research – NIER)
Japon

Résumé – *L'article présente sommairement quelques-uns des défis auxquels les écoles sont confrontées au Japon lorsque l'enseignement porte sur le développement durable. Ces défis sont nombreux et divers. L'article en fournit des exemples concrets et présente quelques propositions d'action.*

Comment pouvons-nous apprendre aux gens à devenir des citoyens mondiaux ? Comment leur inculquer un sens des responsabilités partagées vis-à-vis de l'environnement ? Comment relier nos salles de classe au reste du monde ?

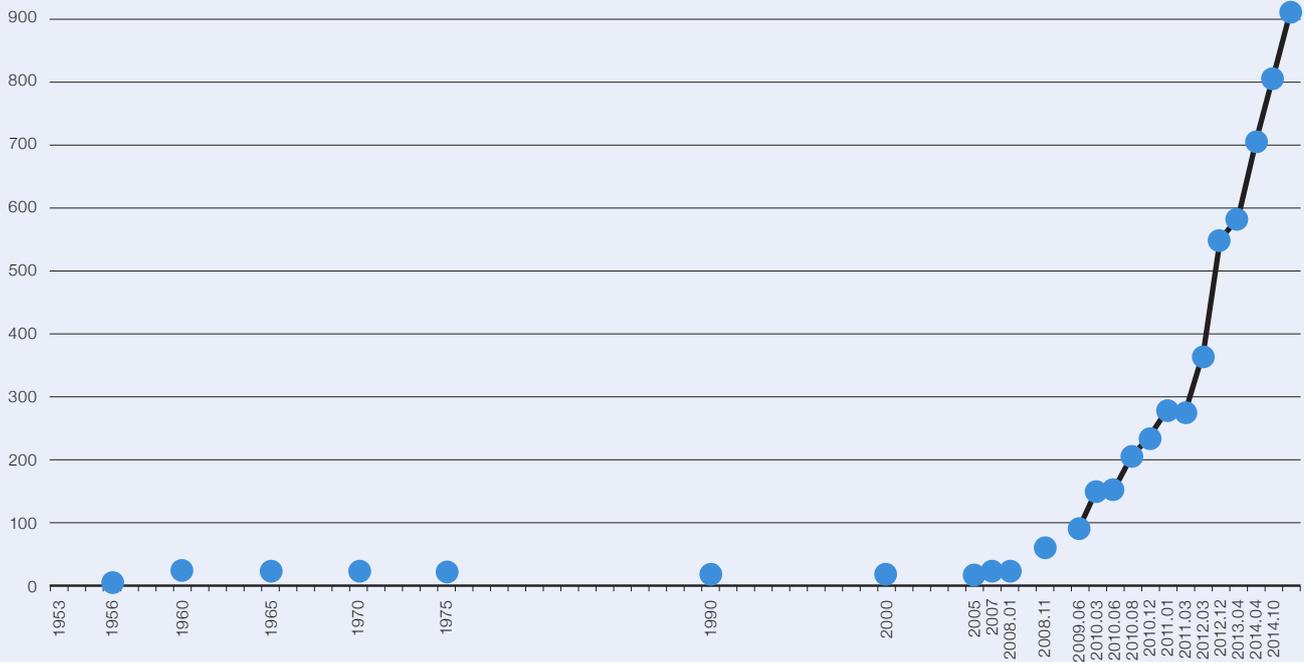
L'enseignant japonais se concentre d'habitude principalement sur l'amélioration de ses cours. Être enseignant est un métier dont on peut être fier, mais qui permet toujours de se perfectionner. La question est de savoir comment. Il semblerait qu'au Japon, les enseignants aient besoin de s'ouvrir, de devenir des apprenants et des citoyens avant de pouvoir enseigner à l'ère de la communication. Pour reconnaître et comprendre la diversité au sein d'une classe, l'enseignant doit peut-être prendre du recul et observer la façon dont se déroule l'apprentissage.

De nombreuses écoles se retrouvent isolées au Japon

En 1953, l'UNESCO a créé le Réseau du système des écoles associées de l'UNESCO. Durant la Décennie des Nations unies pour l'éducation au service du développement durable (DEDD) qui s'est déroulée de 2005 à 2014, le Japon est devenu rapidement le pays qui comptait le plus grand nombre d'écoles associées de l'UNESCO dans le monde. En même temps, le gouvernement japonais et des organisations non gouvernementales (ONG) ont soutenu des activités sur l'éducation au service du développement durable (EDD) dans les écoles.

Tandis que le nombre des écoles associées de l'UNESCO ont augmenté, et que les questions mondiales

Figure 1 : augmentation du nombre des écoles associées de l'UNESCO (réSEAU)



Source : Commission nationale japonaise pour l'UNESCO, 2008-2014 et réSEAU Japon, 2013-2015.

Tableau 1 : évolution de la coopération avec votre réSEAU

	Avant	(%)	Après	(%)	Total
Communes	36	(75,0)	37	(77,1)	48
Spécialistes externes	45	(93,8)	42	(87,5)	48
Autres écoles au Japon	19	(39,6)	18	(37,5)	48
Autres écoles hors du Japon	17	(35,4)	14	(29,2)	48

Source : Maruyama 2011 : 151

ainsi que l'éducation au service du développement durable ont été intégrées dans les programmes d'enseignement, la question du réseautage a posé beaucoup de difficulté. En 2011, un tiers des écoles japonaises du réSEAU ont coopéré avec d'autres écoles associées de l'UNESCO au Japon et à l'étranger. Comme l'illustre le tableau 1, les écoles du réSEAU qui sollicitaient des subventions du gouvernement japonais coopéraient avec leurs communes et des spécialistes externes, mais pas avec d'autres écoles que ce soit au niveau national ou international. Le tableau 2 montre que la moitié d'entre elles organisaient des programmes avec d'autres écoles au Japon, mais que seule une sur quatre entretenait des relations avec des établissements étrangers.

Tableau 2 : programmes avec d'autres écoles

	Oui	(%)	Non	(%)	Total
Avez-vous organisé un/des programme(s) avec d'autres écoles associées de l'UNESCO au Japon ?	288	(52,6)	260	(47,4)	548
Organiserez-vous à l'avenir un/des programme(s) avec d'autres écoles associées de l'UNESCO au Japon ?	278	(51,7)	260	(48,3)	538
Organiserez-vous à l'avenir un/des programme(s) avec d'autres écoles associées de l'UNESCO hors du Japon ?	137	(25,3)	404	(74,7)	541
Organiserez-vous à l'avenir un/des programme(s) avec d'autres écoles associées de l'UNESCO hors du Japon ?	108	(19,7)	441	(80,3)	549

Source : Commission nationale japonaise pour l'UNESCO 2014 : 4

Quand on les questionne sur l'avenir, ce chiffre est même plus faible : seulement une sur cinq prévoit d'entretenir des rapports avec des écoles étrangères. En d'autres termes,



Enseignants et élèves exprimant leurs commentaires lors de l'atelier d'évaluation du forum des élèves en mars 2015

les écoles japonaises associées de l'UNESCO collaborent peu avec d'autres écoles.

Il existe trois raisons principales pour lesquelles les écoles ne réseautent pas. Plus de la moitié des écoles associées de l'UNESCO au Japon sont des établissements primaires privilégiant les relations avec leur commune plutôt qu'avec d'autres écoles. Les langues ou pour être plus précis, le manque de connaissances de l'anglais, sont aussi une raison importante pour laquelle les écoles japonaises ne communiquent pas avec d'autres établissements à l'étranger. Le dernier point structurel concerne le système d'évaluation des cours. D'ordinaire, les élèves suivent les cours en classe et collaborent rarement avec d'autres classes et établissements scolaires. Les enseignants ont le sentiment de devoir maîtriser la durée de l'enseignement pour couvrir les contenus à étudier, et ils exècrent les interminables activités avec des gens de l'extérieur, car il n'existe aucune forme officielle d'évaluation pour ce type d'activité supplémentaire. Outre les trois raisons invoquées, le réseau interuniversitaire ASPUnivNet de soutien aux écoles associées de l'UNESCO a prêté son concours à la Commission nationale japonaise pour l'UNESCO lors de l'enregistrement officiel des écoles candidates, mais n'a pas eu pour mission de mettre ces écoles en relation avec d'autres établissements au Japon ou à l'étranger.

Si le gouvernement du pays prenait une part active à ce processus et soutenait les écoles en mettant suffisamment de ressources à leur disposition, nous pourrions fixer quatre objectifs stratégiques : 1) développer davantage l'école primaire ; 2) enseigner l'anglais ; 3) fournir un système officiel d'évaluation et 4) faire en sorte que l'ASPUnivNet fonctionne avec des réseaux au niveau mondial. Malheureusement, il est improbable que cela arrive encore en raison de la récession et de la baisse des recettes fiscales due au déclin de la population japonaise. Il faudrait une réponse créative à cela. La force réside dans le réseau – et dans nos efforts person-

nels. Il faudrait trouver toutes les possibilités de donner un sens à l'apprentissage, car dans l'apprentissage, des liens dynamiques se créent entre nous, à l'instar des ordinateurs connectés à Internet.

Le forum des élèves à la conférence mondiale sur la Décennie des Nations unies pour l'éducation au service du développement durable (DEDD)

Le Japon a officiellement accueilli de nombreux participants à la conférence mondiale sur la DEDD en novembre 2014. Les manifestations associées ont, entre autres, été les suivantes : le forum des élèves avec 800 participants, organisé du 5 au 7 novembre, le forum des enseignants auquel 40 enseignants ont pris part et la conférence des jeunes sur l'éducation au service du développement durable avec 50 participants de 48 pays. En même temps, mais ailleurs, s'est tenue la Conférence internationale sur les centres régionaux d'expertise (CRE) avec 272 participants de 68 CRE de 47 pays. La principale conférence officielle a accueilli 1091 participants de 153 pays¹.

Examinons de plus près l'une des manifestations du réseAU : le forum des élèves organisé sur trois jours et qui a réuni 200 élèves étrangers de 32 pays. 600 élèves japonais ont aussi participé à ce forum après l'avoir préparé pendant plus de trois ans. Un grand nombre d'entre eux venaient du réseAU d'Osaka (également « écoles d'Osaka associées de l'UNESCO »).

De la Baltique à Osaka

Officiellement, le réseAU d'Osaka a été créé en 2001 après une visite du Projet de la mer Baltique qui crée depuis 1989² des réseaux d'éducation relative à l'environnement et à l'apprentissage interculturel. La figure 2 montre les activités d'éducation au service du développement durable et les

Figure 2 : expériences des écoles d'Osaka associées de l'UNESCO et préparation du forum des élèves

Époque	Sommaire
2001	Trois écoles à Osaka inscrites en tant que membres du réSEAU
2004	Programme asiatique des écoles associées de l'UNESCO (Chine, Japon, Corée, Philippines, Thaïlande)
2006	Réunion Asie-Pacifique des enseignants des écoles associées de l'UNESCO (Chine, Japon, Corée, Philippines, Thaïlande)
2007	Visite en Chine d'élèves et d'enseignants du réSEAU d'Osaka
2008	Conférence internationale des élèves (sept écoles de pays asiatiques et nordiques) ⁴
2009	Élaboration d'un programme d'EDD (Chine, Japon, Corée, Philippines, Thaïlande)
Août 2010*	Camp international (Corée, Japon et Thaïlande)
Janvier 2011*	Séminaire d'une journée de l'UNESCO à Osaka
Août 2011*	Camp international (Chine, Japon, Corée, Philippines, Thaïlande)
Janvier 2012*	Camp international (Chine et Japon)
Août 2013*	Camp national (sept régions du Japon)
Novembre 2013*	Camp international (Chine, Indonésie, Japon, Corée, Laos, Philippines, Thaïlande et Viêt Nam)
Janvier 2014	Forum préliminaire à Okayama
Novembre 2014*	Forum des élèves organisé lors de la Conférence mondiale sur la DEDD (200 élèves de 32 pays et plus 600 élèves japonais l'ayant préparée)

Source : Li, 2012 : 57,58

*avec la participation de l'auteur

événements organisés par les écoles d'Osaka associées de l'UNESCO depuis 2001. Le professeur Li (2012), l'un des membres principaux et ancien coordinateur du réSEAU d'Osaka, explique que celui-ci a commencé à petite échelle en s'inspirant d'activités organisées aux Philippines et en Thaïlande, des pays où l'apprentissage interactif est monnaie courante. Selon Li, la force des écoles associées de l'UNESCO réside dans le fait qu'elles offrent un espace permettant aux gens d'apprendre les uns des autres, sur un « pied d'égalité ».

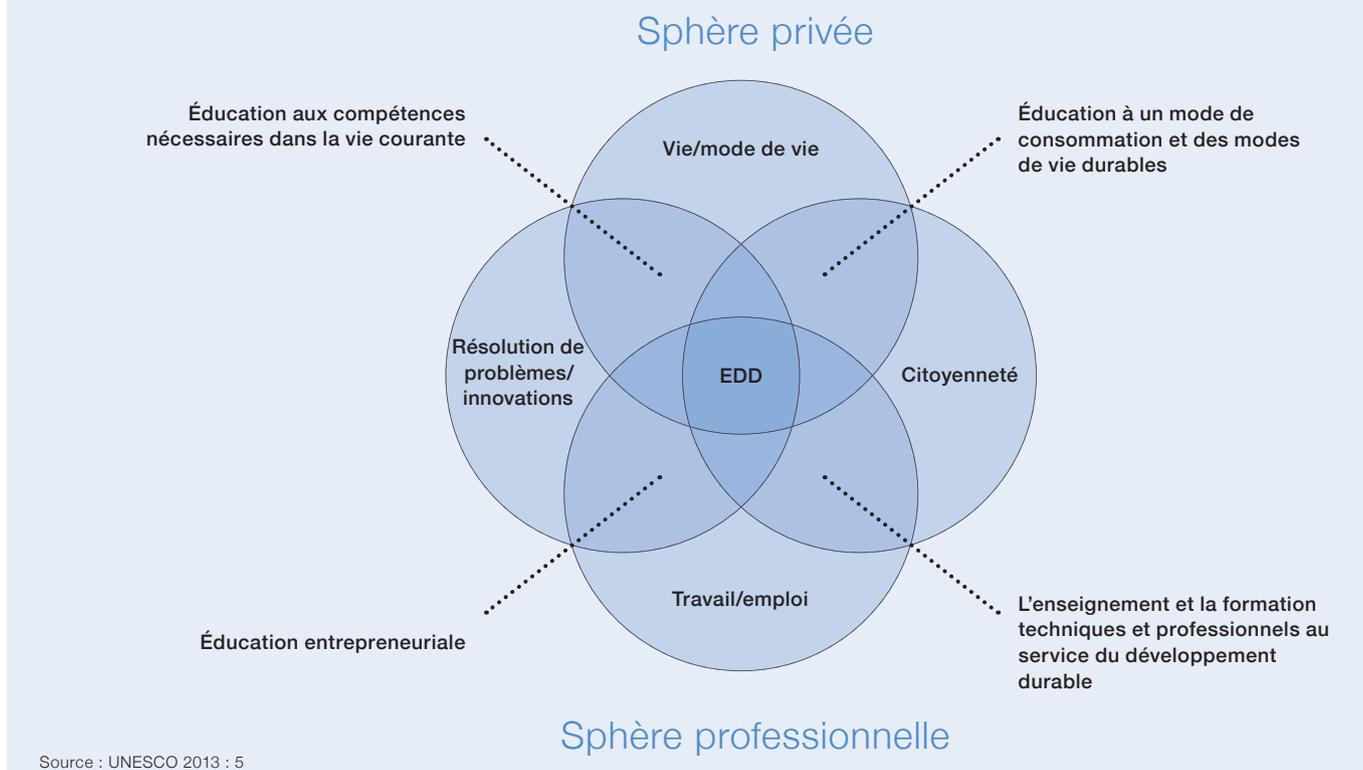
Cette approche, inhabituelle pour les écoles japonaises, se déroule de la manière suivante : les écoles d'Osaka associées de l'UNESCO, invitent des élèves d'établissements, de classes, de nationalités et de niveaux divers. Par exemple, les lycéens apprennent des élèves du primaire, et les bons élèves coopèrent avec ce que l'on qualifierait d'élèves en difficulté³. Au début, les bons élèves n'imaginaient pas pouvoir apprendre quoi que ce soit des autres, car ils pensaient que seuls leurs résultats scolaires comptaient. Finalement, les activités des écoles associées de l'UNESCO ont révélé qu'une coopération intense était nécessaire pour atteindre les objectifs fixés : au fil du temps, les mentalités ont changé. Les écoles d'Osaka associées de l'UNESCO ont adopté cette approche cohérente de l'apprentissage sur un « pied d'égalité », c'est-à-dire une approche considérant que les participants apprennent les uns des autres.

Quoique rude, la préparation du forum a cependant conduit les élèves à nouer entre eux des relations plus intenses. Après le remaniement du ministère de l'Éducation, l'aide à l'équipe chargée d'organiser le forum et la compréhension à son égard ont changé. Les enseignants qui dépendaient de différentes communes se sont trouvés désemparés de voir que les administrations communales n'étaient pas d'accord sur tout.

Une telle situation exigeait des élèves de faire preuve d'esprit d'innovation et de débrouillardise. Ils ont alors passé beaucoup de temps ensemble à inventer de nouveaux termes originaux comme le mot « sherlock » dérivé de « sha-shin » (photographie) et lok-on (enregistreur vocal) pour désigner des archives audiovisuelles. Le sentiment d'appartenance au projet et les efforts fournis a resserré encore davantage les liens entre les élèves. Les enseignants et les autres adultes qui soutenaient ce projet de forum ont toujours été impressionnés par leur attitude proactive. Ses organisateurs ont connu des périodes de joie et de désespoir, comme l'a exprimé l'équipe que j'ai observée et interviewée, mais ils ont mené cette entreprise à bien avec beaucoup d'efforts et de soutien de la part des participants.

Quatre mois plus tard, les écoles associées de l'UNESCO ont organisé un atelier pour dresser le bilan du forum⁵. Tous les élèves, les enseignants et les autres adultes d'Osaka qui y ont pris part ont raconté comment ils avaient

Figure 3 : l'EDD dans les sphères privée et professionnelle



trouvé le forum et décrits leurs projets et engagements pour porter l'éducation au service du développement durable vers l'étape pratique suivante : en l'axant principalement sur des activités quotidiennes.

L'importance d'apprendre : réflexions personnelles et communication intergénérationnelle

Quels enseignements les adultes, c'est-à-dire les enseignants et les étudiants qui ont aidé les élèves à organiser le forum, ont-ils tiré de ce dernier ? Ils ont souligné que les objectifs de l'UNESCO (p. ex. les quatre piliers de l'éducation) et ceux du réSEAU (p. ex. répondre à ceux de l'UNESCO) avaient été importants pour le forum et expliqué que l'approche « sur un pied d'égalité » était une méthode pour que des gens d'horizons divers apprennent les uns des autres.⁶

Il est quelque peu difficile de l'illustrer, mais les adultes ont eux aussi appris et changé grâce à ce projet de forum. Les enseignants et les autres adultes ont soutenu les élèves pour la préparation et l'organisation du forum. Ceci a certainement été difficile pour certains des enseignants japonais habitués à diriger et/ou à enseigner la marche à suivre correcte ou efficace pour les grands événements. Toutefois, lorsqu'ils ont vu leurs élèves évoluer durant ce processus et prendre à cœur l'approche adoptée par le réSEAU d'Osaka, ils ont commencé à réfléchir aux nouvelles possibilités qui s'offraient à eux en tant qu'adultes. Les plus jeunes qui

suivent des études de pédagogie à l'université ont confessé que les élèves leur avaient ouvert un nouvel horizon.

Le réSEAU d'Osaka s'est efforcé de créer de véritables liens entre l'EDD et la vie quotidienne, et de développer les aptitudes à communiquer entre des gens d'origines diverses. Le fait est que l'apprentissage ne devrait pas se limiter à un sujet, un programme, un lieu, l'âge de l'apprenant ou un concept. Bien qu'employant rarement le mot « citoyen », les adultes ont confirmé la nécessité de soutenir activement des valeurs pour l'avenir. Nagata et coll. (2012) ont introduit quatre approches promouvant une conception holistique de l'apprentissage dans les efforts entrepris pour créer une société durable. L'UNESCO (2013) a également dressé une carte des liens existant entre l'éducation au service du développement durable et des éléments des sphères privée et professionnelle. Comme nous le voyons, bon nombre d'entre eux se recoupent (figure 3).

Vous souvenez-vous du point de départ de mon article ? Il s'agissait du fait que la moitié des écoles associées de l'UNESCO sont isolées. Ce nombre peut paraître faible, mais il ne l'est pas. Dans le système japonais de l'éducation, la majorité des établissements n'ont jamais besoin de communiquer avec d'autres écoles, et les enseignants doivent veiller à utiliser efficacement le temps limité qui leur est imparti pour les cours. Telle est la situation dans les écoles.

Les modes de vie diffèrent eux aussi complètement. Par conséquent, l'éducation est plus utile quand elle a un rapport direct avec le quotidien des apprenants. En apprenant

de personnes plus jeunes ou plus âgées, les enseignants et les autres adultes deviennent des citoyens, quels que soient leur niveau d'instruction ou leur position sociale.

Construire un avenir viable

Les enseignants japonais sont bien formés. Toutefois, le système officiel ne leur permet pas d'échanger avec des collègues d'autres établissements, en particulier hors du Japon. Les activités d'EDD ont fait augmenter le nombre d'écoles associées de l'UNESCO et élargi les contenus de l'EDD, mais le réseautage demeure quasi inexistant. Selon les enseignants du réSEAU d'Osaka, l'enseignement dans les écoles associées de l'UNESCO permet d'apprendre de manière plus efficace et d'enseigner de manière plus efficace. Ils ont appris des jeunes, des participants d'autres pays et d'autres enseignants. Ils se sont aussi forgé une opinion sur la possibilité d'apprendre en collaborant avec des personnes d'horizons divers. Pour créer les conditions d'un apprentissage durable, ils ont adopté l'approche sur un « pied d'égalité », une méthode parfois oubliée au Japon, mais indispensable pour la citoyenneté mondiale.

L'auteur

Hideki Maruyama est chercheur postdoctoral au département de recherche & de coopération internationale de l'Institut national du gouvernement japonais pour la recherche sur la politique de l'éducation (NIER). Ses principaux sujets de recherche sont la migration et l'éducation, et l'éducation au service du développement durable. Son dernier ouvrage, coécrit avec M. Otha, est intitulé *Possibility of Non-Formal Education* (paru chez Shinhyoron, 2013).

Contact

National Institute for Educational Policy Research (NIER)
3-2-2 Kasumigaseki, Chiyoda-ku
Tokyo, 100-8951
Japon
hidekim@nier.go.jp

Notes

1 / Y compris 76 ministres de 69 pays et des organisations internationales avec un accès à la conférence mondiale dont l'accès était limité.

2 / En tout plus de 2000 personnes ont assisté aux parties en libre accès de la conférence.

3 / Au Japon, le système public d'éducation filtre les étudiants en fonction de leurs résultats lors de l'examen de passage en dixième [la première année de lycée, ndlr].

4 / Reconnue comme une bonne pratique par le siège de l'UNESCO et le ministère japonais de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie (MEXT).

5 / Cet atelier d'une journée se déroula le 15 mars 2015. Invité en tant que conseiller, j'ai pris part à tout son programme.

6 / Comme seulement deux pour cent de la population ont des origines différentes, par exemple linguistiques et culturelles, les Japonais doivent reconnaître et saisir toutes les occasions de tirer parti de cette diversité, et, dans un cadre éducatif, d'en tirer des enseignements – chose importante mais peu fréquente.

Références

Commission nationale japonaise pour l'UNESCO (n.d.) : Yunesoko Sukuru. <http://www.mext.go.jp/unesco/004/1339976.htm>

Commission nationale japonaise pour l'UNESCO (2014) : Heisei 25 Nendo Yunesuko Sukuru (réSEAU) Anketo. <http://bit.ly/1F12X10>

Ii, N. (2012) : Osaka ASPnet no Ajia tonno Renkei kara Mieru Seika to Kadai. Dans : Nagata, Y. (éd.) : Higashi Ajia niokeru "Jizokukanouna Kaihatsu notameno Kyouiku" no Gakkou Nettowaku Kouchiku ni Muketa Kenkyu Saishu Hokokusho. Pp.57-60. <http://www.u-sacred-heart.ac.jp/nagata/saishu.pdf> (en japonais)

Maruyama, H. (2011) : Yunesuko Sukuru niokeru ESD Katsudo no Seika to Kadai ni Kansuru Ichi Kosatsu. Dans : Centre culturel Asie-Pacifique pour l'UNESCO : Hirogaru Tsunagaru ESD Jissen Jirei 48. Pp. 148-166. <http://bit.ly/1Qeit5a>

Maruyama, H. (2013) : Education for Sustainable Development and ASPnet in Japan : Toward the 2014 Conference. Education in Japan. Institut national pour la recherche sur la politique de l'éducation (NIER). <http://bit.ly/1GUYbfh>

Maruyama, H. (2014) : Sustainable Security for Lifelong Learners and Societies. Dans : Journal of International Cooperation in Education, 15(4). Pp. 139-155.

Nagata, Y. et al. (2012) : ESD to Kokusai Rikai Kyouiku. Dans : Kokusai Rikai Kyouiku 18. Pp. 43-89.

UNESCO (2009) : Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development. UNESCO.

UNESCO (2013) : ESD and TVET- Promoting Skills for Sustainable Development. UNESCO.

Site officiel des écoles associées de l'UNESCO (réSEAU) au Japon (n.d.) : Yunesuko Sukuru Toha. <http://www.unesco-school.jp/aspnet/>



Photographie
Victor Hillitski

La citoyenneté culturelle – une renaissance

Reportage photo



Participants à la cérémonie d'inauguration du mémorial en l'honneur du célèbre artisan biélorusse au village de Stoyly. On fait référence au travail de Mikola Tarasiuk comme étant une « encyclopédie en plein air » de la paysannerie biélorusse. Ses œuvres suscitent l'admiration de ses pairs et de ses fans

La citoyenneté culturelle – une renaissance

Photographie

Victor Hillitski

La mentalité biélorusse se caractérise essentiellement, dit-on, par un attachement profond à la terre natale. Ceci est dû au fait que beaucoup de gens considèrent que la culture traditionnelle et l'histoire de leur village ou hameau d'origine les relient à la nation biélorusse. Malgré une population urbaine nombreuse, on parle souvent de la Biélorussie comme d'un pays peuplé de « gens du coin ». Ce trait d'attachement émotionnel aux origines rurales peut devenir un « moteur culturel » de renouveau pour les villages biélorusses.

Le projet intitulé : Histoire vivante de mon village, mis en œuvre par DVV International, avait pour objet d'activer les populations rurales de Biélorussie, de les pousser à assumer leur responsabilité civique et à développer une identité nationale en recueillant et préservant l'histoire et la culture locales, et en tirant des enseignements de l'histoire. L'un des volets de ce projet consistait dans la création et la mise en œuvre de 18 petits projets différents au plan local dans les six régions biélorusses afin de faire participer les populations rurales au développement de leurs territoires.

Près d'un an après la fin du projet, l'équipe de DVV International en Biélorussie et le photographe Victor Hillitski se sont rendus dans quatre endroits où ces petits projets avaient été mis en place afin d'en constater l'impact et les résultats plus larges.

Cherven, situé dans la région de Minsk, a organisé son projet dans le foyer local pour personnes ayant des besoins particuliers. Les éducateurs ont enseigné à ses résidents les particularités du patrimoine culturel, des coutumes et des traditions biélorusses. Ils s'y sont pris de manière à les préparer à la vie en société et à favoriser leur inclusion sociale.

Semezhevo a remis au goût du jour des traditions culinaires anciennes – héritage immatériel des ancêtres. Aujourd'hui, le village donne le ton pour attirer l'attention sur le sauvetage de la cuisine et des coutumes locales dans la région de Minsk.

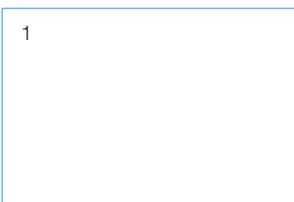
Radyn a mis son caractère unique en valeur en créant un musée en plein air sur le thème des pierres de l'Âge de glace. Ce projet entendait combler un fossé en ce qui concerne l'information et la culture pour que la population locale prenne pleinement conscience des richesses naturelles autour d'elle.

Mikola Tarasiuk, la dernière personne à habiter en permanence à Stoyly a créé le musée des « Souvenirs de la patrie » qui abrite des expositions d'objets artisanaux en bois sculpté, représentant des scènes de la vie des anciens villageois. Aujourd'hui, Mikola n'est plus, mais son œuvre continue d'attirer des touristes ruraux à Stoyly et de leur montrer « l'encyclopédie en plein air » de la paysannerie biélorusse.

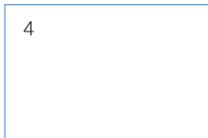
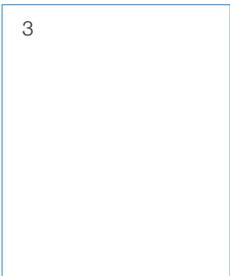


1 / Inauguration de l'exposition artistique du célèbre artisan M. Tarasiuk à Stoyly. Les masterclasses sur l'artisanat traditionnel biélorusse permettent aux générations de partager des savoir-faire et de rendre leur territoire plus attrayant pour la population locale et les touristes

2 / Chaque élément composant une poupée biélorusse rituelle est symbolique et chargée de signification. Les jeunes s'intéressent de plus en plus aux coutumes rites et métiers traditionnels biélorusses, et jouent un rôle actif dans les masterclasses consacrées à l'artisanat traditionnel







3 / La participante la plus âgée du projet sur la remise au goût du jour de la cuisine nationale à Semezhevo montrant la fabrication traditionnelle du beurre lors d'une masterclasse sur les plats de la Saint-Georges

4 / Personnes âgées du village de Semezhevo discutant lors d'une masterclasse sur les plats de la Saint-Georges des particularités de cette fête et partageant les secrets de la cuisine traditionnelle

5 / Cuisine traditionnelle de Semezhevo préparée par des villageoises âgées et de plus jeunes habitantes joignant leurs efforts pour sauver les coutumes régionales et locales grâce aux activités de leur association d'amateurs de cuisine Semezhovochka



6 / Certaines pierres sont si indissociablement liées à leur pays et à son passé qu'en les touchant, c'est l'histoire même que vous touchez. Les élèves de l'école primaire de Radyn narrent la légende de la pierre associée à la vie du célèbre poète Adam Mitskevich et de ceux qu'il aimait

7 / Petite excursion au musée en plein air des pierres de l'Âge de glace à Radun avec des écoliers réalisant une vidéo pour la télévision scolaire sur l'histoire, les légendes et les traditions de leur terre natale



6

7





8

9

8 / Participants à une masterclasse de cuisine de fête biélorusse essayant de confectionner des recettes traditionnelles de gâteaux pascals à Cherven dans une pension pour personnes ayant des besoins particuliers

9 / La masterclasse de cuisine de fête nationale (gâteaux pascals) permet à ses participants qui ont des besoins particuliers de se familiariser à la culture du pays, de communiquer et de se préparer à une vie indépendante

Les artistes de ce numéro

Victor Hilitski

Photographe



Éducation des adultes et développement : Qu'est-ce qu'une photo peut nous apprendre sur l'histoire ?

Victor Hilitski : Une photo ne nous apprend pas seulement quelque chose sur l'histoire, elle crée une histoire du fait qu'elle est le reflet graphique d'un moment. La façon dont un de mes clichés exprime mes pensées et convictions ressemble à la façon dont on joue des notes de musique, révélant à chaque prestation de nouvelles nuances musicales. Outre mes pensées et convictions, mes photos reflètent l'intensité des émotions humaines et le symbolisme de l'environnement inanimé. Une image forte qui touche nos cœurs et nos sens est capable de provoquer une réflexion critique et une attitude orientée vers l'avenir, permettant aux gens non seulement de contempler l'avenir, mais aussi d'en faire partie.

Que dois-je connaître de la culture biélorusse pour comprendre complètement vos photos ?

Du point de vue géographique, cela peut ne pas paraître évident, mais la Biélorussie est un vaste pays avec d'innombrables récits de vies jamais racontés, dans lesquels très souvent une seule personne ou un seul endroit vous absorbent entièrement sans que vous vous en aperceviez. Malheureusement, beaucoup de jeunes aujourd'hui préfèrent copier les valeurs imposées par l'Ouest plutôt que d'approfondir les connaissances de leur propre patrimoine historique. Par conséquent, les initiatives visant à entretenir et promouvoir notre culture traditionnelle sont d'une importance cruciale. En prenant ces photos, j'ai tenté de gommer toute barrière entre les personnes représentées et le public pour permettre à ce dernier de s'immerger complètement dans l'histoire.

Victor Hilitski est né en 1985 en Biélorussie, à Minsk. La photographie est devenue son violon d'Ingres alors qu'il étudiait à l'université technique. Une fois diplômé, il a travaillé pendant deux ans comme ingénieur-concepteur, durant lesquels il a suivi de nombreuses masterclasses et formations, et participé à des expositions de groupes. Il a ensuite travaillé pendant trois ans aux USA comme photographe, apprenant à maîtriser à la perfection les portraits, les clichés pris sur le vif dans la rue et la photographie de paysages. Depuis 2013, il travaille comme photjournaliste pour l'un des plus grands quotidiens biélorusses. Victor Hilitski travaille principalement avec des appareils photo argentiques et des films en noir et blanc. En 2014, ses travaux ont été présentés dans le cadre d'une exposition personnelle intitulée « La dernière visite » au musée des beaux-arts de Minsk. Ce projet lui a valu le premier prix de l'édition 2013 du concours de photojournalisme indépendant Belarus press photo (catégorie : vie quotidienne).

Contact

hilitski@gmail.com

<http://www.hilitski.com/>

Macédoine : préserver la paix dans une société pluriethnique



Biljana Mojsovska
Lifelong Learning Centre/DVV International
Macédoine

Résumé – *L'éducation des adultes, dans une société pluriethnique comme la Macédoine, est un instrument de pacification. Des actions à des niveaux multiples sont nécessaires : sensibilisation citoyenne et démocratisation, mesures actives axées sur la stimulation de la coexistence interethnique, apprentissage interculturel et élimination des préjugés, y compris maîtrise des conflits du passé. L'individu joue un rôle clé dans l'ensemble du processus en tant que principal fondement de la société et moteur individuel de processus collectifs.*

« Si vous voulez en finir avec la guerre, envoyez des livres à la place des fusils. À la place des tanks, envoyez des stylos. À la place des soldats, envoyez des enseignants. »

Malala Yousafzai¹ (17 ans), prix Nobel de la paix

À la lecture des réflexions de cette jeune lauréate du prix Nobel, je suis à la fois étonnée et impressionnée par sa sagesse, consciente qu'elle n'a que 17 ans et qu'elle est déjà capable de penser de manière si sobre et si clairvoyante, mieux que bon nombre d'adultes. Son message est clair, logique et raisonnable. La solution qu'elle propose paraît simple et efficace. Avec elle, le terme théorique et abstrait de « pacifisme » prend forme.

Je me pose la question : l'éducation serait-elle la solution ? L'éducation peut-elle prévenir la guerre, voire même l'arrêter ? L'éducation est-elle la clé de la paix ? Il est difficile de parler de citoyenneté – de quelque forme soit-elle, si nous n'avons pas la paix. Si nous regardons le monde, nous sommes témoins d'innombrables crises régionales, de crises politiques, d'interventions militaires, de terrorisme, de victimes militaires et civiles, de crises de réfugiés, et de milliers de personnes déplacées. Nous sommes entourés par l'agression militaire et l'usage de la force. Je ne parle pas du passé. Je parle du 21^{ème} siècle, âge de la modernisation rapide et du progrès, une époque à laquelle la guerre, instinct primaire, paraît primitive, obsolète et vaine.

Quand les enseignants devaient déménager 13 fois

Je vais tenter de répondre aux questions posées plus haut du point de vue de quelqu'un qui travaille dans le secteur éducatif depuis 15 ans. Je travaille pour DVV International, organisation étrangère présente en Macédoine dans le but de



Camp de jeunes : Ne sois ni aveugle, ni sourd, ni muet – L'art contre la discrimination

soutenir le développement de l'éducation des adultes. Cependant, bien que je me propose de discuter d'un point de vue professionnel, je ne peux pas négliger les aspects personnels. Je suis citoyenne d'un pays marqué par une longue histoire de conflits militaires, dans lequel le maintien de la paix est ancré dans notre code génétique, mais aussi la chose la plus sacrée, une sorte d'art de vivre. Je suis aussi la petite fille d'un enseignant qui a dû déménager 13 fois à l'intérieur de la Macédoine pendant la Seconde Guerre mondiale, pour aller enseigner et alphabétiser. Et je ne dois pas oublier non plus que je suis moi-même enseignante.

Mon pays, la Macédoine, est un État indépendant et souverain depuis seulement 24 ans. À l'époque, il y avait deux millions d'habitants d'origines ethniques et religieuses différentes. Ils ont vécu sur ce sol pendant des siècles, chacun avec son identité, sa culture, sa tradition et ses coutumes. À eux tous, Macédoniens, Albanais, Turcs, Roms, Vlach, Bosniais, Serbes, ils constituent une société multiculturelle et multicolore. Dans ma représentation mentale, j'imagine cette mosaïque d'identités comme une famille, dont la vie quotidienne est parfois affectée par des désaccords et des conflits.

Des blessures récentes

En Macédoine, la mémoire du conflit interethnique est encore récente. La crise de 2001 a débouché sur un compromis politique qui nous oblige tous à vivre dans un contexte de relations interethniques délicates. Le sujet est si sensible

qu'il est difficile d'en parler. Au moment où j'écris cet article, mes concitoyens sont en train de se rassembler massivement dans les rues de la capitale pour protester pour ou contre le gouvernement. Il est d'autant plus impossible pour moi d'écrire sur ce sujet.

Mais revenons à la question qui nous préoccupe : comment réaliser la paix grâce à l'éducation des adultes ?

Pour un donateur étranger présent dans un pays en développement comme la Macédoine, les projets éducatifs sont un bon instrument d'éducation et de sensibilisation des citoyens. Les projets éducatifs sont également une contribution indirecte au développement de la démocratie. Jusqu'à présent, notre expérience en Macédoine nous permet d'affirmer que les projets d'éducation des adultes ont un impact sur : 1) la sensibilisation démocratique, de sorte qu'ils contribuent indirectement à 2) la compréhension interethnique et la coexistence et 3) à éviter et prévenir les conflits. Mais comment réaliser la démocratisation grâce à l'éducation ? À quels moyens, quelles approches, quels principes devons-nous avoir recours ?

La Macédoine est une jeune démocratie devenue État il y a à peine un quart de siècle. Les processus de transition, le niveau de conscientisation de la population et d'autres facteurs sociaux et politiques ont fait apparaître le besoin de construire une culture démocratique de l'individu. La sensibilisation de l'individu en tant que fondement de la société, est un instrument fiable qui permet d'amorcer et d'accélérer les processus sociaux, notamment la démocratisation.

« Entre les hommes, pas de frontières »



Concrétiser le travail

Notre organisation, en partenariat avec la fondation politique allemande Friedrich-Ebert et neuf organismes locaux, a mis en place un projet de citoyenneté active sur trois ans, basé sur le modèle roumain, qui sert d'exemple de bonne pratique. Entre 2010 et 2012, nous avons réalisé le projet « Citoyen avant tout » axé sur la sensibilisation des citoyens au droit de décision au niveau local. En Macédoine, le processus de décentralisation est réalisé depuis 2001, et de nombreuses compétences sont déjà déléguées aux municipalités.

« Nous avons stimulé l'intérêt des citoyens et leur avons appris qu'en tant que citoyens de la municipalité, ils ont le droit d'être entendus... »

Le projet était bien adapté aux besoins. Tirant parti des mesures et des activités du projet, nous avons formé 18 facilitateurs dans 9 municipalités, afin qu'ils soient capables d'informer les citoyens sur leurs droits démocratiques et les initiatives civiles. Ces facilitateurs ont organisé des séminaires d'information pour les citoyens intéressés dans les municipalités locales. Nous avons stimulé l'intérêt des citoyens et leur avons appris qu'en tant que citoyens de la municipalité, ils ont le droit d'être entendus et de soumettre des initiatives au gouvernement local sur des questions précises. À notre grande surprise, l'expérience a montré que ces mesures éducatives étaient utiles non seulement pour les citoyens, mais aussi pour le personnel administratif de la municipalité, car le gouvernement local ne savait pas comment

s'y prendre pour exercer son mandat et améliorer la coopération avec les citoyens. Nous avons identifié des besoins individuels de remise à niveau et d'amélioration au sein de l'équipe gouvernementale locale, et agi en conséquence.

Pour en revenir au caractère pluriethnique de la société macédonienne, j'aimerais insister sur le fait qu'en tant que tel, il représente un défi constant pour l'éducation des adultes. Comment le résoudre ? En tant qu'organisation, nous travaillons en partenariat, pas seuls. Nous coopérons notamment avec le bureau de l'organisation allemande Service civil pour la paix à Skopje² et le centre de développement communautaire³ de Kichevo. En 2013, nous avons mis en place une coopération qui subsiste encore solidement aujourd'hui. Nous avons identifié deux groupes cibles – adultes et jeunes issus de communautés pluriethniques – avec lesquels nous avons réalisé des projets sur mesure.

Créer un climat de confiance, proposer des alternatives

Le projet intitulé « Ça vaut le coup d'être originaire de Kichevo » est un exemple qui montre comment former les dirigeants – représentants du secteur civil – dans une municipalité pluriethnique, afin qu'ils puissent agir en tant que médiateurs communautaires et motiver les citoyens à être proactifs et à formuler leurs problèmes. Étant donné la complexité des besoins du milieu en question, nous avons travaillé à différents niveaux : 1) nous avons renforcé leurs capacités en matière de médiation et de résolution de conflits dans leur communauté, afin qu'ils soient capables d'apaiser les conflits ethniques actuels ; 2) nous leur avons donné une formation de base sur les initiatives civiles et la citoyenneté active, afin qu'ils puissent les multiplier dans leur environnement et 3) nous avons amélioré leurs compétences et les avons formés aux méthodes éducatives pour adultes, afin

qu'ils soient capables de partager leurs connaissances avec les autres citoyens adultes de manière à fois interactive et efficace.

Cette approche s'est révélée efficace et a dépassé les attentes : les médiateurs ont non seulement fait preuve d'initiative en appliquant leurs connaissances, mais ils ont aussi proposé des idées afin d'assurer la durabilité du projet. Leur proactivité en termes de durabilité a donné une valeur ajoutée à nos efforts conjugués.

Le second groupe cible (les jeunes) a été intégré dans le projet « Ne sois ni aveugle, ni sourd, ni muet – L'art contre la discrimination » mis en œuvre en 2013. Il s'agissait aussi de développer, dans cet autre contexte, les enseignements tirés de l'approche que nous avons utilisée. Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, la Macédoine a une longue tradition de conflits historiques, de guerres et de souffrances. Puisque les différentes communautés ethniques ont les conflits du passé en mémoire, il est essentiel pour la coexistence interethnique aujourd'hui, de trouver les moyens de maîtriser le passé et de résoudre les conflits, y compris le problème de la discrimination ethnique.

Avec le groupe cible pluriethnique originaire de la région de Struga (les jeunes avaient 17 et 18 ans), nous avons travaillé sur le thème de la résolution des conflits du passé grâce à l'art. Les jeunes ont passé une semaine dans cet atelier. Travaillant individuellement et en groupes, ils devaient exprimer de manière créative – par la musique, le dessin, l'expression écrite, le théâtre etc., comment surmonter le passé et la discrimination. Grâce à cette approche méthodologique, et du fait qu'ils apprenaient et travaillaient dans un groupe pluriethnique, nous les avons aidés à se débarrasser des préjugés qui les divisaient et à créer un climat de confiance mutuelle.

Travailler ensemble

Ces exemples pratiques ont une chose en commun : nous identifions les questions et élaborons les projets ensemble, dans un esprit de coopération interinstitutionnelle, de complémentarité et de synergie entre les diverses organisations. Chacune de ces organisations a participé activement au partenariat. Elles ont toutes pris part à la réalisation d'activités et ont aidé à définir des compétences en matière d'éducation politique, civique, et en médiation des conflits. Ensemble, nous avons trouvé des outils de participation citoyenne et choisi les méthodes d'éducation des adultes que nous voulions utiliser. Les projets ont été mis en œuvre en étroite coopération avec les organismes et les individus locaux, les dirigeants faisant le lien entre la communauté locale et les citoyens en tant qu'individus. Le travail a été centré sur l'individu et la sensibilisation personnelle, afin qu'il ou elle devienne un vecteur actif de la société et contribue à la sensibilisation collective.

À l'aide de ces trois exemples, qui relèvent des domaines de la pratique, des projets et de la coopération, j'aimerais dire à présent quelle leçon je tire de mon expérience en éducation des adultes : l'éducation des adultes – et l'édu-

cation en général – est l'un des instruments les plus cruciaux pour la construction de la paix et de la coexistence dans une société. Elle est d'autant plus importante dans un environnement politique sensible et dans des régions de crise, car elle permet de préserver la paix et de créer des conditions de stabilité et de développement durable basées sur les principes et les valeurs démocratiques.

Notes

1 / http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/2014/yousafzai-facts.html

2 / <http://www.forumzfd.de/en/projects/30>

3 / www.cdckicevo.mk

i

L'auteur

Biljana Mojsovska travaille dans le domaine de l'éducation des adultes depuis 2001 en tant que membre de l'équipe de DVV International en Macédoine. Depuis 2013, elle coordonne le programme de DVV International en Macédoine, ainsi que le projet d'Académie régionale andragogique en Europe du Sud-Est. Elle est l'un des membres fondateurs de l'ONG Lifelong Learning Centre (Centre d'apprentissage tout au long de la vie).

Contact

Lifelong Learning Centre
Petre Piruze 10b
1000 Skopje
Macédoine
mojsovska@lifelonglearning.mk
www.lifelonglearning.mk
www.dvv-soe.org

Récit

Le guerrier qui voulait écrire



Stefan Lock
Délégation de l'Union européenne
Ouganda

L'auteur

Stefan Lock

est directeur de la section de croissance économique au sein de la délégation de l'Union européenne en Ouganda. Auparavant, ses missions pour l'UE l'ont conduit au Bangladesh et au Laos. Avant d'intégrer la Commission européenne, il était responsable du dossier de l'éducation et de la formation professionnelle auprès du ministère fédéral allemand de la Coopération économique et du Développement (BMZ).

Contact

EU Delegation to Uganda
Rue de la Loi 200
B-1049 Bruxelles
Belgique
stefan.lock@eeas.europa.eu

À la frontière du Kenya, à l'ouest, et du Soudan du Sud, au nord, la sous-région du Karamoja étale son paysage de savane sèche parsemée d'îlots montagneux au nord-est de l'Ouganda. Par des jours clairs, les montagnes sont visibles à une cinquantaine kilomètres, voire plus. Le paysage offre à ses visiteurs une beauté brute dont d'aucuns discernent le futur potentiel touristique. Pour l'instant, le Karamoja reste l'une des contrées les plus reculées d'Ouganda, avec une mauvaise infrastructure et un niveau de développement largement inférieur au reste du pays. Environ 82 pour cent de sa population vivent dans la pauvreté (définie sur la base de moins d'un dollar par jour), le pourcentage des pauvres en Ouganda s'élevant actuellement à 31 pour cent. Les Karamojongs, qui peuplent traditionnellement la région, se sont adaptés aux vastes prairies sèches et aux longues pénuries d'eau saisonnières en adoptant un mode de vie de pasteurs nomades, entrecoupé de violents raids et de vols de bétail dans les terres arables plus fertiles d'Ouganda ainsi qu'au Kenya et au Soudan du Sud voisins.

« Le Karamoja a longtemps été considéré comme une zone de conflit dotée d'une forte présence militaire et policière pour réprimer les violentes attaques et embuscades qui s'y déroulaient. »

Le grand nombre d'armes à feu, vestiges de conflits armés dans toute la région, étaient fréquemment utilisés en ces occasions. Le Karamoja a longtemps été considéré comme une zone de conflit dotée d'une forte présence militaire et policière pour réprimer les violentes attaques et embuscades qui s'y déroulaient. Au fil des années, et avec un succès croissant, le gouvernement ougandais et ses partenaires de développement internationaux ont proposé des solutions pacifiques et plus viables au vol de bétail et aux pillages. L'introduction de modes de vie plus sédentaires, un meilleur accès à l'éducation et aux services de santé, le tout s'accompagnant de solutions économiques pour remplacer le pastoralisme traditionnel, ont ouvert aux gens de la région de nouvelles possibilités. Néanmoins, une telle transition prend du temps et présente de multiples difficultés. Pour les guerriers karamojongs traditionnels et leurs familles, elle constitue un changement total de mode de vie.

Lokung Loyo ne regrette rien cependant. Évoquant le passé, il déclare simplement : « Nous étions comme des animaux sauvages. » Lokung et les autres guerriers passaient des jours sans nourriture et à la belle étoile lorsqu'ils campaient et menaient des raids dans la brousse. À présent, les choses ont changé. Il s'est alphabétisé, s'est formé à l'agriculture et a acquis d'autres compétences nécessaires dans la vie courante. « Maintenant, nous sommes des gens comme vous », explique-t-il de façon pragmatique. Il est assis avec son fils Lokung Apagra et quelques-uns des

« « Maintenant, nous sommes des gens comme vous », explique-t-il de façon pragmatique. »

membres de son ancienne bande de voleurs de bétail. Bien que se tenant légèrement à l'écart du groupe d'apprenants, principalement composé de femmes et de jeunes, que j'ai rencontré à Nakroreta, un village du district de Kotido, Lokung Loyo et ses anciens guerriers n'en suivent pas moins la discussion de notre groupe avec intelligence et en l'émaillant de commentaires. Ici, un vieil arbre dans le champ, le seul endroit ombragé, fait traditionnellement office de lieu de réunion.

Il y a deux ans, Loyo et son ancienne bande de voleurs ont suivi une formation non formelle pour améliorer leur connaissance de l'agriculture et apprendre un mode d'élevage plus sédentaire. En plus, ils ont appris les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul. Conjointement avec des partenaires sur place, DVV International, l'Institut de coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes, spécialisé dans l'alphabétisation des adultes et l'apprentissage tout au long de la vie, a mis en œuvre ce projet destiné à réduire la pauvreté au sein des groupes marginalisés dans tous les districts du Karamoja.

Principalement axé sur la formation professionnelle, la création de revenus et l'amélioration des moyens d'existence, son programme comportait un volet d'enseignement des bases du calcul et d'alphabétisation. Les participants apprécient la valeur pratique que représente pour eux l'aptitude à comprendre un texte simple et à réaliser des calculs élémentaires. Ces compétences de base ont une incidence manifeste sur l'estime de soi et l'identité, ce qui est tout aussi important et contribue au succès global de l'apprentissage. Presque tous les témoignages que nous avons recueillis reflétaient ces effets positifs. Cependant, la tâche n'est pas aisée, et Cesar Kyebakola, notre chef de projet sur place, a admis franchement qu'il était difficile d'entretenir l'intérêt des anciens guerriers pour la formation et de les motiver de sorte qu'ils entreprennent de nouvelles activités. De vastes régions du Karamoja se prêtent parfaitement bien à l'agriculture si l'on emploie les techniques qui conviennent. Néanmoins, changer les comportements traditionnels exige d'apprendre et d'acquérir de l'expérience pratique, et nécessite manifestement de la patience de part et d'autre. Grâce aux compétences acquises par le biais de DVV International, les gens devraient avoir de meilleures possibilités de subvenir à leurs besoins. Le programme comportait aussi des volets concernant les économies et les prêts, essentiels pour disposer d'un apport minimum afin de démarrer une activité familiale et de devenir autoentrepreneur. Bien qu'être un ancien guerrier s'accompagne d'une perte de fierté et souvent d'une hésitation à l'égard de la modernisation, Lokung Loyo nous explique que quand ses pairs ont vu ce qu'il apprenait, ils ont aussi voulu s'y mettre.

La citoyenneté mondiale en Afrique subsaharienne



Akemi Yonemura
UNESCO Dakar
Sénégal

Résumé – *Les apprenants doivent aujourd'hui bien comprendre les défis locaux, nationaux et mondiaux afin de pouvoir exercer une influence sur le développement politique, social, culturel, économique et environnemental, tant au sein de leurs sociétés que dans la vie privée. L'UNESCO a fait la promotion de l'éducation pour la paix et le développement durable en tant qu'objectifs fondamentaux de son programme d'éducation, se concentrant pour cela sur une éducation transformatrice par le biais de l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM). Cet article se penche sur l'ECM en Afrique subsaharienne dans le contexte du calendrier de l'éducation pour l'après-2015, et s'intéresse tout particulièrement à l'éducation des adultes.*

Les efforts entrepris pour réaliser l'Éducation pour tous (EPT), un projet né en 2000, ont permis d'accomplir des progrès considérables. Malgré tout, l'EPT et les calendriers de l'éducation concernant les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) resteront hors d'atteinte fin 2015 et conserveront leur actualité dans les années à venir. Résultat : la grande nécessité d'avoir un calendrier axé sur l'avenir, terminant ce qui est encore inachevé, tout en allant au-delà des objectifs fixés actuellement.

« Un futur calendrier de l'éducation devra examiner dans quelle mesure les systèmes devraient s'adapter pour s'attaquer aux nouveaux défis et contribuer à la paix et au développement durable. »

Des tendances et des défis en matière de développement se font jour dans une société mondialisée et interconnectée, avec tout ce que cela implique pour l'éducation et la formation. En Afrique, les problèmes grandissants comme la croissance démographique, l'explosion de la jeune population, l'urbanisation, le changement climatique et les inégalités ont poussé les politiciens à revoir les priorités de leurs politiques conduisant à une transformation structurelle en

vue d'un développement inclusif et axé sur les gens (Union africaine 2014). Un futur calendrier de l'éducation devra examiner dans quelle mesure les systèmes devraient s'adapter pour s'attaquer aux nouveaux défis et contribuer à la paix et au développement durable. Ceci exigera de repenser les types de connaissances, savoir-faire et compétences nécessaires à l'avenir, les processus d'enseignement et d'apprentissage, et les politiques et réformes qui aideront à atteindre les objectifs renouvelés (UNESCO 2014a).

Dans ce contexte, l'UNESCO a fait la promotion de l'éducation pour la paix et le développement durable en tant qu'objectifs fondamentaux de son programme d'éducation, se concentrant pour cela sur une éducation transformatrice par le biais de l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM).

L'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) fait remarquer que, traditionnellement, l'éducation des adultes est principalement axée sur le développement et la mise à niveau de savoir-faire et compétences pour le marché du travail (UIL 2010). Les bénéfices plus généraux de l'éducation comme, par exemple, la santé, l'épanouissement personnel, la citoyenneté et la participation sociale et démocratique n'ont été inclus que ces dernières années parmi les objectifs de l'éducation des adultes et de l'apprentissage tout au long de la vie. Toutefois, le développement des ressources humaines au service de la croissance économique domine les domaines de l'éducation des adultes d'aujourd'hui. À présent, la plupart des pays ont une loi, une réglementation ou une politique concernant l'alphabétisation des adultes : 96 pour cent, soit 26 pays africains sur les 27 ayant répondu à une enquête de l'UIL (2013).

La nécessité croissante d'une éducation à la citoyenneté mondiale (ECM)

L'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) repose sur des activités menées dans des domaines comme l'éducation à la paix et aux droits humains, y compris à la culture de la paix, dans lesquels l'UNESCO dispose d'une longue expérience tant en ce qui concerne la conceptualisation des idées que leur mise en œuvre. Reconnaisant l'importance de l'ECM, l'Initiative mondiale pour l'éducation avant tout (GEFI – Global Education First Initiative) lancée en 2012 par le secrétaire général de l'ONU, se propose, entre autres, de promouvoir la citoyenneté mondiale comme l'une de ses trois priorités dans le domaine de l'éducation (GEFI 2015).

Dans une société mondialisée, l'éducation met de plus en plus l'accent sur l'importance des valeurs, des attitudes et des aptitudes à communiquer comme compléments essentiels aux connaissances et compétences cognitives. La communauté de l'éducation s'intéresse aussi de plus en plus à la pertinence de l'éducation pour comprendre des questions sociales, politiques, culturelles et mondiales. Ceci comprend le rôle de l'éducation pour soutenir la paix, les droits humains, l'équité, l'acceptation de la diversité et le développement durable. L'éducation à la citoyenneté mondiale constitue un changement de paradigme reconnaissant l'importance de l'éducation pour comprendre et résoudre des

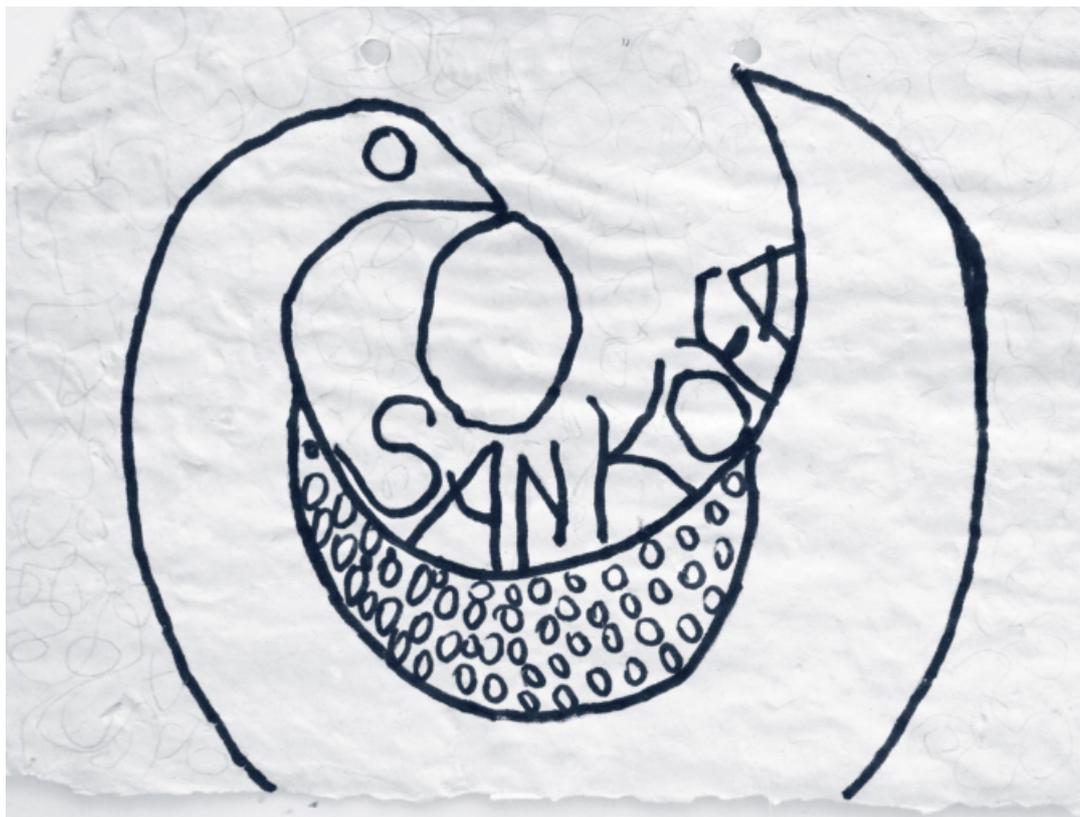
problèmes mondiaux dans des domaines sociaux, politiques, culturels, économiques et environnementaux. L'ECM emploie une approche aux multiples facettes, recourant à des concepts, méthodes et théories déjà en place dans différents domaines et disciplines. Alors que l'ECM a été mise en œuvre de différentes façons dans des contextes divers, y compris aux plans régional et local, certains éléments reviennent toujours :

- **une attitude reposant** sur la compréhension des niveaux multiples de l'identité et sur le potentiel d'une « identité collective » transcendant les différences individuelles, culturelles, religieuses, ethniques et autres ;
- **une connaissance des problèmes mondiaux et des valeurs universelles telles** que la justice, l'égalité, la dignité et le respect ;
- **des compétences cognitives** propices à une réflexion critique, systématique et créative, y compris à une approche permettant une réflexion depuis des points de vue divers, reconnaissant les dimensions, perspectives et angles divers des problèmes ;
- **des compétences non cognitives** y compris des compétences sociales comme l'empathie et la capacité à résoudre des conflits, des aptitudes à communiquer pour créer des réseaux et échanger avec des gens de milieux, d'origines, de cultures et d'opinions divers ;
- **des aptitudes comportementales** permettant de collaborer et d'agir de manière responsable pour trouver des solutions globales à des problèmes mondiaux et lutter pour le bien collectif (UNESCO 2014b).

Ainsi, l'ECM a pour objectif de donner aux apprenants les moyens de jouer des rôles actifs aux plans local et mondial afin d'affronter et de résoudre des problèmes mondiaux. Elle s'inscrit dans une optique d'apprentissage tout au long de la vie, répondant non seulement aux besoins des enfants et des jeunes, mais aussi à ceux des adultes. Elle peut revêtir toutes sortes de formes et se dérouler partout, y compris dans le cadre de systèmes formels, non formels et informels. Des approches pédagogiques souples peuvent se révéler utiles pour cibler des populations hors du système formel et des gens dont il est probable qu'ils utiliseront les technologies de l'information et de la communication, comme les réseaux sociaux par exemple.

Le calendrier du développement des Nations unies pour l'après-2015

Le cadre des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) a aidé à guider globalement les pays à se donner des priorités de développement. Tandis que trois des huit OMD ont été atteints par certains pays avant la limite fixée pour 2015, les progrès ont été disparates tant à l'intérieur des pays que selon les pays. Aussi, des efforts supplémentaires restent nécessaires pour faire avancer le développement plus rapidement. À ce sujet, le secrétaire général de l'ONU a créé l'équipe spéciale du système des Nations unies (UN System Task Team for the post 2015), chargée de travailler



sur le calendrier du développement de l'ONU pour l'après-2015. L'un des principaux résultats de la conférence Rio+20 en 2012 a consisté à développer un ensemble d'Objectifs du développement durable qui seront le fil rouge du calendrier du développement de l'après-2015 reposant sur les OMD. Il existe un large consensus sur la nécessité de relier étroitement les deux processus en un calendrier conjoint pour l'après-2015, dont le développement durable serait l'élément central (Nations unies 2010). Les coprésidents du Groupe de travail ouvert sur les Objectifs de développement durable ont publié des documents sur les domaines clés comme bases pour élaborer un ensemble de buts et d'objectifs ; l'UNESCO et l'UNICEF ont été désignés pour diriger ensemble le domaine clé de l'éducation.

Sur les dix-sept ébauches d'objectifs de développement durable proposées par le Groupe de travail ouvert, l'objectif numéro 4 : « assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité, et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous », fait directement référence à l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) et à l'éducation pour le développement durable (EDD) dans sa cible 4.7 : « d'ici à 2030, faire en sorte que tous les apprenants acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, y compris notamment par l'éducation en vue du développement durable et de modes de vie durables, les droits humains, l'égalité des genres, la promotion d'une culture de la paix et de la non-violence, la citoyenneté mondiale et la prise en compte de la diversité culturelle et de la contribution des cultures au

développement durable » (Nations unies 2014). De plus, l'accord de Mascate, adopté à l'occasion de la Réunion mondiale sur l'EPT (2014) poursuit le même objectif dans sa cible numéro 5 : « D'ici à 2030, tous les apprenants acquièrent les connaissances, aptitudes, valeurs et attitudes nécessaires à l'édification de sociétés durables et pacifiques, y compris au moyen de l'éducation à la citoyenneté mondiale et de l'éducation en vue du développement durable » (UNESCO 2014c).

En Afrique subsaharienne, la Déclaration de Kigali, issue de la Conférence régionale ministérielle sur l'éducation post-2015 en Afrique subsaharienne adopte explicitement aussi ces objectifs, reconnaissant « l'importance d'une citoyenneté mondiale dans la promotion des valeurs, attitudes et compétences nécessaires pour un monde plus paisible, juste, inclusif et harmonieux. » La Déclaration propose en outre d'institutionnaliser l'éducation pour le développement durable (EDD), une initiative connexe, et l'éducation à la citoyenneté mondiale par le biais de toutes les formes d'éducation : formelles, non formelles et informelles « par : a) la promotion d'une approche humaniste de l'éducation (l'esprit d'ubuntu) qui renforce entre autres le respect de soi, des autres et de la planète, b) la mise à contribution de toutes les parties prenantes pour faire la promotion de l'agenda de l'EDD-ECM, c) l'utilisation de protocoles régionaux existants ou d'initiatives régionales en cours pour faire la promotion de l'agenda en matière d'EDD-ECM, et d) l'intégration de composantes EDD-ECM dans les curriculums à tous les niveaux de l'éducation. » La Déclaration de Kigali fait aussi état du niveau élevé d'analphabétisme chez les adultes et

les jeunes, en particulier chez les femmes. Elle demande non seulement que tous « aient accès à des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie et à des programmes d'alphabétisation fonctionnelle et acquièrent les compétences requises pour la vie et le travail », mais aussi que l'enseignement se déroule dans la langue maternelle avant de passer aux langues nationales/internationales et lance un appel « pour la promotion de programmes d'alphabétisation dans les lieux de travail » (UNESCO 2015a).

La Position commune africaine sur le programme de développement pour l'après-2015

L'Union africaine a rédigé en janvier 2014 une Position commune africaine (PCA) sur le calendrier du développement pour l'après-2015, à laquelle ont participé des parties prenantes aux plans national, régional et continental, y compris des secteurs public et privé, de la société civile et des universités. Cette déclaration de position indique l'importance de prioriser la transformation structurelle pour un développement inclusif et axé sur les gens en Afrique afin de répondre aux tendances émergentes sur ce continent. Dans l'éducation, malgré le nombre croissant d'inscrits dans les écoles primaires, la qualité de l'éducation demeure un problème. Tirant des enseignements de la mise en place des OMD, la déclaration de position avance que le calendrier de développement pour l'après-2015 devrait améliorer l'appropriation du développement par les pays et répondre aux problèmes émergents et aux écarts quant à la mise en œuvre, notamment en ce qui concerne la collecte de données et le suivi. Elle reconnaît aussi le document final adopté à l'issue de la Conférence des Nations unies sur le développement durable de même que les processus de mise en œuvre des résultats de Rio+20, y compris le Groupe de travail ouvert et la Consultation régionale africaine sur les objectifs du développement durable (Union africaine 2014).

Où en sommes-nous en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale en Afrique subsaharienne ?

L'une des difficultés à atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) réside dans la perturbation de la paix et de la sécurité en Afrique subsaharienne. Le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011 révélait que les pays touchés par de violents conflits sont aussi les plus loin d'atteindre les objectifs de l'EPT (UNESCO 2011). Selon le rapport, les conflits violents accentuent aussi les inégalités, les rancunes et le désespoir qui enferment les pays dans des cycles de violence.

Ainsi la paix est-elle un des principes du développement durable, considérée comme fondamentale pour la dignité et l'épanouissement de l'être humain. En effet, le principe 25 de la Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement indique que « la paix, le développement et la protection de l'environnement sont interdépendants et indissociables. » Dans le cadre fondamental du développement durable, l'éducation à la citoyenneté mondiale vise à développer des compétences permettant aux individus de vivre paisiblement en-

semble. En outre, elle peut aider à prévenir que l'insécurité et les conflits fassent obstacle au progrès. L'éducation peut aussi être utile pour reconstruire une société plus durable après un conflit violent. En « apprenant à vivre ensemble », les apprenants acquièrent des connaissances, valeurs, compétences et attitudes propices au dialogue, à la coopération et à la paix. L'éducation à la citoyenneté mondiale aide à développer la capacité à respecter les différences et les diversités ainsi qu'à bâtir la tolérance sociale.

Les principales réalisations dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté mondiale en Afrique subsaharienne de 2000 à 2015

De nombreuses activités d'ECM ont été organisées depuis 2000 par des gouvernements, des partenaires en matière de développement, la société civile et des réseaux d'écoles. En vue de préparer le calendrier de l'éducation pour l'après-2015, des acteurs clés de l'éducation mondiale à la citoyenneté ont participé à des consultations et conférences mondiales organisées par l'UNESCO pour aborder les problèmes de l'Afrique subsaharienne. Tout récemment, des spécialistes de l'Afrique saharienne ont participé au Second Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) intitulé Construire des sociétés pacifiques et durables : planifier l'après-2015 (UNESCO 2015b), qui s'est tenu en janvier 2015. Il avait pour but de débattre de l'ECM dans le contexte du calendrier de l'éducation pour l'après-2015 en tenant compte du cadre d'action émergent pour l'après-2015 et du rôle de l'éducation à la citoyenneté mondiale pour la paix.

À l'échelle régionale de l'Afrique subsaharienne, l'UNESCO a soutenu les efforts entrepris par ses États membres pour promouvoir une culture de la tolérance, de la réconciliation et de la paix dans les systèmes d'éducation formels et non formels. L'étendue de cette intervention pour l'éducation à la paix et la démocratie sera élargie si l'on assure son intégration dans les documents politiques nationaux, les programmes d'enseignement/de formation, la formation des enseignants et l'environnement socioculturel.

L'UNESCO Dakar a aidé les pays à développer des capacités nationales pour généraliser l'éducation à la paix ainsi que la prévention et la préparation aux conflits dans les plans stratégiques de l'éducation en Afrique de l'Ouest et centrale. C'est dans ce contexte que l'UNESCO Dakar a publié en 2013, en étroite collaboration avec la CEDEAO et la Banque africaine de développement, le Manuel de référence de la Communauté économique des États d'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) intitulé Éducation à la culture de la paix, aux droits humains, à la citoyenneté, à la démocratie et à l'intégration régionale (UNESCO 2013). Ce manuel comporte sept modules : (1) *Culture de la paix, prévention et gestion des conflits*, (2) *Droits humains*, (3) *Citoyenneté et civisme*, (4) *Démocratie et bonne gouvernance*, (5) *Genre, perspective de paix et développement*, (6) *Santé publique, environnement et développement durable*, (7) *Intégration régionale*. Le manuel est disponible en français, en anglais, en portu-

gais et dans 28 langues locales.¹ En outre, 144 formateurs de formateurs ont été formés à l'utilisation du manuel. Il est prévu d'y ajouter de nouveaux thèmes comme le sport, l'éducation aux valeurs et l'éducation au sujet du génocide. Le manuel de référence a été utilisé dans différents pays pour cibler différents thèmes.

En Afrique de l'Est, le Kenya est un puissant défenseur et partisan de l'éducation à la citoyenneté mondiale qui repose là-bas sur une approche basée sur trois axes : le dialogue politique en rapport avec le calendrier de l'après-2015, offrant une orientation technique concernant l'ECM, promouvant des pédagogies transformatrices et faisant office de plate-forme d'échange. Actuellement, le Kenya fait aussi partie des cinq pays pilotes du programme de l'UNESCO intitulé : Enseigner le respect pour tous. Il a été lancé en 2013 dans le but de renforcer les activités éducatives menées au Kenya pour réduire la discrimination et la violence dans le pays, et promouvoir le respect pour tous.

Les actions prioritaires et la voie à suivre

L'Union africaine reconnaît aussi les Objectifs pour le développement durable qui ont été proposés ainsi que la Consultation régionale africaine sur ces derniers. Il est prévu que l'Afrique subsaharienne promeuve l'éducation à la citoyenneté mondiale au moyen des points clés de la Position commune africaine tels que « le développement axé sur les gens » et « la paix et la sécurité ». Pour soutenir le développement dirigé par les États membres, la Déclaration de position de l'Union africaine propose de négocier une issue menant à une appropriation collective du nouveau calendrier par ces pays. Les parties prenantes doivent considérer l'ECM comme un concept complet. L'absence de plaidoyer et de généralisation de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les politiques et stratégies nationales sont des domaines à aborder en priorité. Enfin, des efforts éclairés (en fonction du contexte) doivent être entrepris pour intégrer des compétences en matière d'ECM dans les programmes d'enseignement conformes au développement durable de tous les parcours d'apprentissage.

Notes

¹ / Le cours d'autoformation à l'éducation pour la paix est aussi disponible dans les trois langues sur : <http://www.educationalapaix-ao.org/>

Références

Département de l'Économie et des Affaires étrangères des Nations unies (2014) : Open working group proposal for sustainable development goals. New York : United Nations. <https://sustainabledevelopment.un.org/focussdgs.html>

Initiative mondiale pour l'éducation avant tout (2015) : Initiative mondiale pour l'éducation avant tout : l'initiative mondiale pour l'éducation lancée par le secrétaire général de l'ONU. <http://www.globaleducationfirst.org/french/>

Nations unies (2010) : Résolution adoptée par l'Assemblée générale. 65/1. Tenir les promesses : unis pour atteindre les objectifs du millénaire pour le développement. New York : Nations unies. <http://bit.ly/1IZ0cp9>

UIL (2010) : CONFINTEA VI : sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes – rapport final. Hambourg : UNESCO UIL. <http://bit.ly/1daWbCz>

UIL (2013) : 2nd Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes : Repenser l'alphabetisation. Hambourg : UNESCO UIL. <http://bit.ly/1K6fcVf>

UNESCO (2011). Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011 : La crise cachée : les conflits armés et l'éducation. Paris : UNESCO. <http://bit.ly/1GuvLTH>

UNESCO (2013). L'éducation à la culture de la paix, aux droits humains, à la démocratie et à l'intégration régionale. Dakar : UNESCO. <http://bit.ly/1RotEqA>

UNESCO (2014a) : Énoncé de position sur l'éducation après 2015. Paris : UNESCO. <http://bit.ly/1sEHxb7>

UNESCO (2014b) : Global Citizenship Education : Preparing learners for the challenges of the 21st century. Paris : UNESCO.

UNESCO (2014c) : Déclaration finale de la Réunion mondiale sur l'EPT 2014 : L'accord de Mascate. UNESCO : Paris. <http://bit.ly/1MZRwIQ>

UNESCO (2015a) : Conférence régionale ministérielle de l'Afrique subsaharienne sur l'éducation post-2015 : Déclaration de Kigali. Dakar : UNESCO Dakar. <http://bit.ly/1fssXAN>

UNESCO (2015b) : Second Forum de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM). Paris : UNESCO. <http://bit.ly/1LePzAJ>

Union Africaine (2014) : Position commune africaine sur le programme de développement pour l'après-2015. Addis-Abeba : Union africaine. <http://bit.ly/1Fw5js2>

i

L'auteur

Akemi Yonemura travaille actuellement pour l'UNESCO Dakar où elle est responsable des programmes sur l'éducation à la citoyenneté mondiale. Elle est titulaire d'un doctorat en éducation de l'institut pédagogique de l'université de Columbia. Ses recherches portent entre autres sur le financement et la planification de l'éducation, l'éducation et la migration, le développement de compétences et les centres universitaires de premier cycle.

Contact

UNESCO Dakar
Route de Ngor
Enceinte Hôtel Ngor Diarama
BP 3311, Dakar, Sénégal
a.yonemura@unesco.org
www.dakar.unesco.org

Mission impossible ? Créer un cadre de suivi pour l'éducation à la citoyenneté mondiale



Amy Skinner
DEEEP/CONCORD
Belgique

Résumé – Il faut considérer l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) comme un processus complexe et multidimensionnel. L'ECM peut être une force transformatrice au niveau personnel, au niveau local et au niveau du système. Parvenir à effectuer un suivi de l'ECM en tenant compte de cette complexité serait d'une grande utilité. Cet article présente les résultats d'une recherche sur le suivi et explique les défis que représente la mise en place d'un cadre de suivi.

L'éducation à la citoyenneté mondiale, qu'est-ce que c'est ?

L'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) peut être considérée comme une réponse éducative à une planète de plus en plus mondialisée et interconnectée. C'est un processus éducatif transformateur qui a pour but de créer des liens entre les niveaux local et mondial afin de développer, chez les apprenants, un sens d'appartenance à une communauté mondiale élargie et à une humanité commune. L'ECM apporte par conséquent aux apprenants les compétences, les connaissances et les valeurs nécessaires pour devenir des citoyens actifs aux niveaux local et mondial.

Il n'existe aucune définition mondialement reconnue de l'ECM, le concept et les objectifs font l'objet de nombreux débats, et le terme est même considéré comme non pertinent. On lui reproche d'être une invention avant tout occidentale qui oublie que pour de nombreuses personnes dans le monde, l'accès au niveau « mondial » ou le fait d'être un « citoyen mondial » ne sont pas une réalité quotidienne. Vu ces objections, je pense par conséquent que ce qui importe avant tout, c'est d'ancrer l'ECM dans le contexte local afin de la rendre pertinente et d'éviter d'apprendre des choses abstraites sur des sujets ou des thèmes pouvant paraître étrangers à certains groupes.

C'est en outre une forme transformatrice d'éducation qui utilise des méthodes d'apprentissage participatives et actives visant à encourager la pensée critique et le question-



nement, à cultiver l'acceptation et la compréhension de conceptions du monde différentes et à remettre en cause des hypothèses tenues pour acquises. Dans ce sens, elle peut faciliter la transformation à la fois au niveau personnel de l'apprenant et, à plus large échelle, dans la société et les systèmes éducatifs. Ici, l'éducation à la citoyenneté mondiale s'inspire des travaux de Paulo Freire sur l'éducation populaire, et de ceux de Jack Mezirow sur l'apprentissage transformatif.

Lors de la Conférence européenne *Citoyens du monde pour l'éducation ; Éducation à la citoyenneté mondiale* organisée par DEEEP en 2014 (www.deeep.org), certains participants ont fait plus particulièrement ressortir l'élément transformateur de l'ECM. D'un commun accord, ils ont défini l'ECM comme une forme d'éducation « ne se limitant pas à l'acquisition de connaissances et de compétences cognitives, mais visant à changer la manière dont les gens

pensent et agissent individuellement et collectivement » (Fricke et al. 2014 :10).

Vaut-il la peine d'essayer de faire le suivi et l'évaluation de l'ECM ?

La définition de l'ECM que nous venons d'évoquer demande un cadre de suivi qui soit en mesure d'en saisir la nature holistique et transformative. Étant donné l'importance du processus, elle demande aussi des modes de suivi tenant compte des processus pédagogiques et du contexte d'apprentissage, mais aussi d'indicateurs plus traditionnels liés aux intrants, extrants et résultats. Alors, comment faire ?

Dans une récente recherche réalisée entre juillet et décembre 2014, DEEEP a entrepris d'analyser le domaine complexe de l'évaluation avec des praticiens de l'éducation de toutes les régions du monde, travaillant tous plus ou moins

en rapport avec l'ECM. Nous voulions savoir quels étaient leurs sujets de préoccupation majeurs et ce qu'ils proposaient pour comprendre et assurer le mieux possible le suivi de l'impact de leur travail. Ce qui suit est un résumé de nos conclusions. Le rapport de recherche complet est disponible en ligne. Vous y trouverez une discussion approfondie sur le concept et les objectifs de l'ECM et de son suivi.

Les praticiens du monde et le secteur éducatif formel et non formel estiment qu'il est important de tenir compte des questions énumérées ci-après si l'on veut développer un cadre de suivi.

Le suivi en tant que processus d'apprentissage

Il faut changer les manières de concevoir le suivi et l'évaluation. Il faut les considérer comme une opportunité d'apprentissage et un outil de réflexion, d'apprentissage et de changement. Le suivi et l'évaluation peuvent constituer un élément important et inhérent à l'éducation, et non pas un mécanisme de contrôle ou une réponse à une demande externe. Ceci supposerait de faire participer les éducateurs et les apprenants au développement de cadres de suivi, mais aussi de les impliquer dans l'analyse et les leçons à tirer des données collectées afin de les inciter à jeter un regard nouveau sur leurs pratiques et les améliorer.

Bon nombre d'entre eux considèrent que les cadres de suivi peuvent les aider à améliorer les contenus et l'offre d'ECM proprement dite, car le processus de suivi contribue à mieux spécifier les principes de l'ECM, ses objectifs et ses buts. Ces cadres permettent en outre de suivre de plus près les contenus d'ECM et d'en garantir la pertinence au niveau local. Si on s'y prend bien, l'ECM pourrait inclure un mécanisme permettant d'encourager les pays à développer leurs propres contenus et leurs propres programmes afin d'éviter qu'ils n'importent d'autre part des matériels éducatifs inadéquats.

Ceci dit, de nombreux éducateurs du monde entier sont déjà surchargés de travail, et considèrent souvent le suivi et l'évaluation comme un « fardeau » supplémentaire. Ils cherchent donc à se concentrer sur ce qui est mesuré plutôt qu'à faciliter l'apprentissage grâce à des processus d'ECM. En réalité, ce qui est « mesuré » l'est généralement dans les limites de cadres de suivi standard, principalement quantitatifs et axés sur les résultats. Ces cadres ne sont pas adaptés à l'ECM, car ils ne saisissent pas la richesse des processus d'apprentissage, mais plutôt les résultats cognitifs fondés sur les connaissances, alors qu'ils devraient prendre en compte les compétences, les valeurs et les attitudes que l'ECM considère comme si cruciales. Nous avons donc besoin d'un cadre alternatif qui soit capable de saisir la nature holistique et transformative de l'ECM et qui permette de concevoir le suivi comme un processus d'apprentissage autonomisant.

Dans un monde globalisé, dans quel but éduquons-nous ?

Les praticiens originaires d'un peu partout dans le monde estiment que c'est l'un des défis clés auquel nous sommes

confrontés, dans la mesure où l'on ne reconnaît guère le besoin d'ECM ni sa valeur dans les systèmes éducatifs. Ceci se traduit souvent par des façons de voir différentes sur l'éducation proprement dite dans un monde globalisé.

S'il est vrai que les éducateurs impliqués dans notre recherche pensent que leur mission éducative consiste à autonomiser les apprenants afin d'en faire des citoyens du monde actifs et critiques, bon nombre d'entre eux ont le sentiment que les décideurs en matière de politique éducative ont d'autres objectifs et considèrent que l'éducation doit préparer des apprenants compétitifs sur le marché du travail globalisé. Cependant, les décideurs en matière de politique éducative et les praticiens ont tendance à tomber d'accord sur le fait que les systèmes éducatifs actuels doivent s'adapter au monde globalisé. Pour de nombreux éducateurs, c'est une occasion pour l'ECM de s'affirmer et de définir des objectifs éducatifs de rechange qui ne soient pas déterminés par le marché.

C'est précisément ce qui se passe à l'heure actuelle, à un moment où les discussions à propos de l'agenda de développement post-2015 et des objectifs de développement durable sont en cours. Dans le domaine des objectifs éducatifs, le débat porte sur une proposition de fixer un objectif d'ECM, et sur l'importance de garantir le suivi de la qualité, et pas uniquement l'accès à l'éducation. Il est clair que l'ECM est une perspective éducative émergente qui s'impose de plus en plus à différents niveaux dans le monde. Un grand nombre de praticiens interrogés dans le cadre de notre recherche estiment que si l'on parvenait à inclure l'ECM dans l'agenda mondial et les objectifs de développement durable, ceci encouragerait les nations à intégrer l'ECM dans leur système éducatif et en même temps, à remettre en question et/ou à finir avec la conception de l'éducation axée sur le marché qui prévaut actuellement.

Des cadres de suivi universels ou localisés ?

De nombreux praticiens s'inquiètent néanmoins de se voir imposer des cadres de suivi et des indicateurs universels qui, inévitablement, accompagneraient tout objectif d'éducation à la citoyenneté mondiale faisant partie des objectifs éducatifs. Ils pensent qu'identifier des indicateurs valables pour un large éventail de conditions socio-économiques, de croyances religieuses et de cultures est un défi permanent ; ils craignent également que la présence d'objectifs et d'indicateurs mondiaux néglige la diversité des réalités, des expériences éducatives et des priorités locales, et favorise les idéaux éducatifs occidentaux au détriment des systèmes éducatifs indigènes.

Le respect des réalités locales dans les cadres de suivi, condition sine qua non de la pertinence et de l'impact transformateur de l'ECM, a donc été la préoccupation première et la priorité absolue. Nous citerons ici le commentaire d'un participant à la recherche : « ... les plus grands changements ont lieu lorsque les gens ont une vision partagée d'un futur durable idéal, mais aussi lorsqu'ils possèdent les qualités et les capacités nécessaires à tout citoyen du monde

pour réaliser cette vision. Si les communautés font elles-mêmes cette démarche, cela a bien plus d'impact que n'importe quelle panoplie de principes imposés de l'extérieur » (Fricke et al. 2015 : 33).

Les praticiens estiment qu'on peut résoudre le dilemme entre local et universel, à condition de combiner des principes universels (sur les processus d'ECM et les caractéristiques de base de la citoyenneté mondiale) avec des indicateurs et des objectifs nationaux, le but étant de montrer de quelle manière et dans quelle mesure les principes universels doivent être respectés, et comment l'ECM est interprétée dans le contexte national. Ceci impliquerait : a) de favoriser « la création, dans chaque pays, d'indicateurs respectant les spécificités locales et tenant compte des objectifs mondiaux » et b) d'encourager « chaque pays à comparer ses propres performances à différentes étapes du processus, au lieu de se comparer à d'autres pays qui n'ont pas les mêmes contextes » (ibid).

Par conséquent, comment concevoir un cadre de suivi tenant compte de ces problèmes ?

La réponse n'est pas facile, mais nous pensons qu'il est important de faire avancer les choses, de lancer la discussion et de trouver des cadres de suivi de rechange. La plupart des débats sur les indicateurs et les objectifs d'ECM prennent les éléments à évaluer un par un, car ils partent du principe que chaque aspect d'ECM peut être testé individuellement. Avec ce type d' « approche fonctionnaliste », on risque de ne pas respecter l'esprit holistique de l'ECM, autrement dit, de passer à côté d'un processus d'apprentissage qui tend à développer et à transformer l'état d'esprit des apprenants (mais aussi des éducateurs et du système éducatif). Faire un suivi de l'ECM, ce n'est pas se limiter à analyser l'acquisition de connaissances, de compétences et de valeurs, mais se concentrer au contraire sur le processus et l'interaction entre :

- ce que l'on apprend : connaissances, compréhension, compétences (contenus et aptitudes),
- la manière d'enseigner et d'apprendre (processus),
- comment l'apprenant(e) tire profit des contenus et de sa participation au processus (action, dans l'apprentissage personnel ou un autre comportement, à l'école, dans la communauté locale ou la société en général),
- la manière dont l'éducateur et l'apprenant (et d'autres parties intéressées) analysent cette relation et modifient en conséquence le processus, les contenus et l'action à venir.

Pour terminer cet article, j'aimerais proposer une idée de cadre de suivi qui s'est dégagée de notre recherche. Il s'agit d'un prisme qui saisit à la fois le caractère holistique, transformatif et réflexif de l'ECM (voir figure 1).

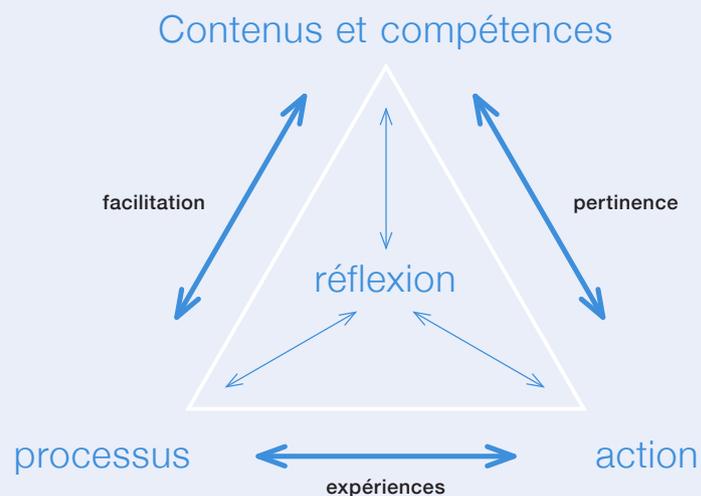
Un cadre de suivi intégré de l'ECM qui tiendrait compte des rapports entre les différents éléments clés de l'ECM pourrait servir à déterminer dans quelle mesure l'éducation offerte est :

- pertinente pour l'apprenant et le contexte local : comme le montre le rapport entre contenus et compétences d'une part, action d'autre part ;
- facilitée : comme le montre le processus d'enseignement et d'apprentissage des contenus et des compétences ;
- Génératrice d'expériences : à travers le processus éducatif et l'action.

Le cadre pourrait être utilisé pour l'évaluation à différents niveaux, y compris :

- au niveau des apprenants : évaluation de leur propre apprentissage et (en groupes de pairs) de celui de leurs pairs ;
- au niveau de l'éducateur : évaluation du processus d'enseignement, des contenus et des actions choisis ;

Figure 1 : proposition de prisme pouvant être utilisé comme outil d'évaluation et d'apprentissage



Source: Fricke et al. 2014: 38

- au niveau de l'organisme éducatif : évaluation des politiques et des pratiques institutionnelles ;
- au niveau de la révision et de la conception des programmes : évaluation de l'adéquation des thèmes recommandés, et de l'adéquation des techniques d'évaluation.

On pourrait inclure par exemple les questions énumérées ci-dessous.

- Dans quelle mesure la **facilitation** et les échanges multiples entre apprenant et apprenant, et entre apprenant et éducateur, permettent d'assimiler des **contenus** et d'acquérir **des compétences** ?
- Dans quelle mesure le **processus** d'enseignement et d'apprentissage a permis aux apprenants d'acquérir plus **d'expérience**, des idées et des compétences nouvelles ?
- Dans quelle mesure l'**action** a été **pertinente** pour l'apprentissage, et vice-versa ?
- Dans quelle mesure les **contenus et les compétences** acquis ont été pertinents pour l'**action** ?
- Dans quelle mesure la **facilitation** et les **expériences** ont stimulé l'engagement actif de l'apprenant pour résoudre les problèmes abordés ?

Ce ne sont que quelques idées, mais nous espérons qu'elles pourront servir de base à des recherches ultérieures sur les cadres de suivi d'ECM appropriés. Il serait bon que ces idées soient discutées entre les décideurs en matière de politique éducative, les éducateurs, les institutions éducatives, les organisations de soutien à l'éducation et aux éducateurs, les ONG et toutes autres personnes (y compris parents et étudiants) s'intéressant à l'éducation. L'exemple donné ci-dessus n'est qu'une suggestion parmi tant d'autres qui ont émané de notre recherche, de sorte que nous vous invitons de tout cœur à lire le rapport et à l'utiliser comme tremplin pour développer des cadres de suivi pertinents à la fois pour vos contextes locaux et nationaux !

Le rapport complet est disponible en ligne sur <http://bit.ly/deeepQuality> (en anglais).

Références

Andreotti, V. (2006) : Soft versus critical global citizenship education. In : Policy and Practice : A Development Education Review, Vol. 3. <http://bit.ly/1QiuXlG>

Fricke, H.J.; Gathercole, C. et Skinner, A. (2014) : Monitoring Education for Global Citizenship : A Contribution to Debate. <http://bit.ly/1zKcrW6>

L'auteur

Amy Skinner est chargée de recherche pour DEEEP4 au sein de la Confédération européenne des ONG d'urgence et de développement (CONCORD). Elle est titulaire d'un master en éducation au développement et d'une licence en relations internationales et en études du développement de l'université du Sussex, Grande-Bretagne. Elle travaille à la fois comme praticienne et chercheuse dans le domaine de l'éducation (à la citoyenneté mondiale).

Contact

DEEEP/CONCORD
10, Rue de l'industrie
1000 Bruxelles
Belgique
amy.skinner@concordeurope.org

Participez !
CIEA
Séminaire virtuel
2016

Discuter de cet article lors de
notre séminaire virtuel
(voir page 118)

Centre d'échange de l'information sur l'éducation à la citoyenneté mondiale



Utak Chung
Centre Asie-Pacifique d'éducation pour la compréhension internationale (APCEIU)
République de Corée

Résumé – *La quantité de données sur les divers aspects de l'éducation à la citoyenneté mondiale est assez impressionnante. Si nous voulons suivre le débat et nous tenir au courant des voies de développement dans les différentes régions du monde, un certain ordre s'impose. C'est la mission du « Centre de l'UNESCO sur l'éducation à la citoyenneté mondiale hébergé par l'APCEIU ».*

L'expérience faite par l'UNESCO lors de la création de sa base de données sur l'éducation en matière de VIH et de santé, nous a incités à penser qu'il serait plus utile et plus efficace de disposer d'un centre de base de données en ligne dès les tout débuts de l'initiative sur l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM). Face à la demande croissante des États membres de l'UNESCO en ressources sur l'ECM dans le monde, le siège de l'UNESCO a invité l'APCEIU à codévelopper un centre de ressources en ligne. C'est ainsi qu'a été créé le Centre d'échange de l'information sur l'ECM. Le résultat se traduit par une plateforme en ligne facile d'accès, dont le rôle charnière permettra aux utilisateurs de localiser les matériels nécessaires, et de les utiliser.

En tant que groupe de réflexion incontournable sur l'ECM, l'APCEIU a développé des politiques et des programmes d'études, et mis en œuvre divers programmes de recherche et de formation sur l'ECM dans la région Asie-Pacifique et d'autres régions. L'APCEIU a également développé et disséminé des matériels éducatifs sur l'ECM en plusieurs langues, à l'intention des partenaires de l'UNESCO et de ses États membres.

Le Centre d'échange de l'information sur l'ECM

Le Centre d'échange de l'information sur l'ECM (www.gcedclearinghouse.org) met à disposition du public divers matériels de façon claire et organisée. On y trouve un large éventail d'informations produites par les organisa-



Le Centre d'échange fournit des ressources diverses du monde entier sur l'éducation à la citoyenneté mondiale

tions internationales : déclarations et recommandations, documents et directives politiques des Nations Unies et de l'UNESCO, actes et rapports de conférences, articles scientifiques et matériels d'enseignement et d'apprentissage. Bien que le Centre serve en premier lieu de base de données en ligne, il diffuse également des nouvelles et des événements d'actualité sur l'ECM dans le monde et fournit une liste d'organisations et de programmes pouvant présenter un intérêt pour les utilisateurs.

La banque de données du Centre est conçue comme une bibliothèque en ligne, mais elle propose une liste de catégories largement plus détaillée et ciblée que les bibliothèques conventionnelles. Vu que le Centre est équipé d'un moteur de recherche hautement sous-divisé et sophistiqué, les utilisateurs peuvent facilement affiner leur recherche non seulement en entrant des informations de base – titre, auteur, année de publication, mots clés – mais aussi en utilisant des catégories avancées – région/pays, langue, type de ressource, format, thème et niveau d'éducation. Ils peuvent, par exemple, se documenter sur les principaux domaines thématiques de l'ECM en naviguant sur le site dans la catégorie « thème », qui à son tour est divisée en plusieurs sous-catégories : développement durable, compréhension internationale, mondialisation, inclusion, paix, etc.

Les défis pour le Centre

Actuellement, le site du Centre n'existe qu'en anglais. Mais ceci ne veut pas dire que les ouvrages en d'autres langues ne puissent pas être téléchargés. Le cas échéant, les titres en langue étrangère sont fournis avec la traduction du titre en anglais. L'APCEIU et le siège de l'UNESCO prévoient de proposer un site multilingue, à commencer, dans un futur proche, par une version française.

Un autre défi de taille pour le Centre consiste à mettre en place un réseau plus extensif avec des organisations et des personnes fiables dans le monde entier. Ceci permettra de collecter de manière équitable, fiable et équilibrée les ressources, récits et bonnes pratiques de tous les coins de la planète. Ce sera la priorité absolue pour la seconde

phase de développement de la banque de données du Centre.

Améliorer la qualité et la quantité

Le Centre d'ECM entre dans sa seconde phase. Les priorités sont les suivantes : augmenter la quantité de données, créer un équilibre régional, trouver plus de bonnes pratiques, promouvoir le Centre auprès d'un éventail plus large d'utilisateurs potentiels, et développer des versions dans d'autres langues. Pour que ceci devienne réalité, des mesures multiples ont été prises. L'une d'entre elles a consisté à créer un réseau de collaboration systématique et formel avec des organismes clés dans chaque région du monde, afin de créer un cadre de travail solide et de mettre les contributions mondiales à disposition sur la base de données du Centre.

Dès le début de 2015, lors du Second Forum de l'UNESCO sur l'ECM, la Directrice générale de l'UNESCO, Irina Bokova, a insisté sur le rôle crucial que joue le Centre pour baser le concept de l'ECM sur la pratique, jeter les bases de la promotion d'agendas d'ECM, et créer de nouveaux partenariats pour l'action. Nous souhaitons sincèrement que le Centre continue à jouer le rôle de centre d'échange de l'information et de promoteur de la citoyenneté mondiale sur notre planète.

* Cet article se base sur l'article original publié dans le n° 42, SangSaeng, APCEIU.

i

L'auteur

Chung Utak est directeur du Centre Asie-Pacifique d'éducation pour la compréhension internationale (APCEIU), en République de Corée. Il est membre du Comité coréen de l'éducation pour l'avenir. Auparavant, il a été secrétaire général adjoint et directeur des divisions des programmes stratégiques au sein de la Commission nationale coréenne pour l'UNESCO.

Contact

(152-838) UNESCO APCEIU
120, Saemal-ro, Guro-gu, Seoul
République de Corée
www.unescoapceiu.org
www.gcedclearinghouse.org
utchung@unescoapceiu.org

Les citoyens ont la parole

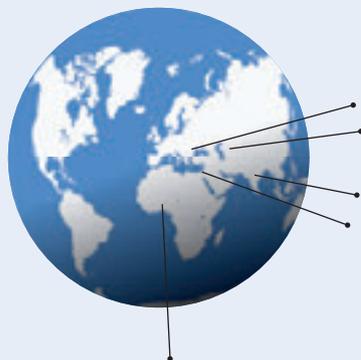
III^e partie



Franck Sedjro
Bénin

1. Un citoyen du monde mondialisé est un citoyen de n'importe quel pays ouvert aux réalités actuelles du monde, qui est informé, s'informe au moyen des TIC et se tient par conséquent au courant d'heure en heure et au jour le jour de ce qui se passe partout sur la planète. Un citoyen du monde s'ouvre au monde par le biais de la communication et notamment des TIC, et consomme des biens et produits des quatre coins du globe.

2. Nous sommes citoyens du monde parce que solidaires de tout ce qui se passe dans d'autres pays. Exemple : la solidarité mondiale face aux atrocités de Boko haram. Récemment, en Afrique et ailleurs, des gens ont manifesté cette solidarité en déclarant être « Charlie Hebdo » suite à la tuerie qui s'est déroulée à Paris. On est citoyen du monde parce que l'on n'échappe pas à ses réalités, où que l'on soit et où que les événements se produisent. Bref, on est citoyen du monde tant que l'on est citoyen d'un pays et que l'on s'ouvre aux réalités du monde en suivant ce qui se passe ailleurs que chez soi et en s'informant par exemple par le biais de réseaux sociaux qui s'intéressent aux problèmes dans les autres pays.



1. Que signifie la citoyenneté mondiale pour vous ?
2. Dans quelle mesure êtes-vous un citoyen du monde ?



Labeeb Hemaïd
Palestine

1. Le citoyen du monde est une personne qui place son identité de membre d'une « communauté mondiale » au-dessus de celle de citoyen d'une nation ou d'un lieu particuliers. Ceci part de l'idée selon laquelle l'identité personnelle dépasse les frontières géographiques ou politiques, et que les responsabilités ou les droits sont ou peuvent être issus de l'appartenance d'un individu à un genre plus vaste : le genre humain. Ceci ne veut pas dire qu'une telle personne renonce à ses identités, nationale ou plus locales, mais que ces dernières passent « en second », après l'appartenance à une communauté mondiale.

2. Je respecte toutes les régions, les religions et l'humanité dans le monde.

Krati Sharma *Inde*

1. Je pense qu'il existe une communauté mondiale émergente dont les actions contribuent à créer les valeurs, pratiques, etc. de cette communauté. Donc, pour moi, un citoyen du monde est quelqu'un qui considère qu'il appartient à cette communauté émergente et qui utilise des technologies (Internet, économie mondialement connectée, tendances dans le monde entier). Ensuite, il y a des facteurs environnementaux de portée mondiale comme les cataclysmes. Ce sont des choses qui nous concernent d'une manière ou d'une autre. Enfin, il serait bon de voyager et de voir le monde dans son ensemble.

2. Pour l'instant, je me contente de lire et de regarder des chaînes comme Al Jazeera ou des blogs qui permettent de se tenir au courant de l'actualité mondiale. Il y a aussi les réseaux sociaux et les sites Internet, des forums comme celui-ci, qui vous permettent d'être relié au reste de la planète. C'est plus ou moins ainsi que je me vois en tant que citoyenne du monde.



Margareta Rotari *République de Moldavie*

1. Je pense que la citoyenneté mondiale est une attitude de bon sens et de tolérance à l'égard de la communauté à laquelle on appartient. Elle nécessite de promouvoir la cohésion sociale en respectant la diversité ethnique, religieuse et sexuelle, en réduisant les conflits par la tolérance envers les gens et en faisant preuve de beaucoup de responsabilité quant au respect de l'égalité et de la liberté. Un citoyen du monde contribue aussi à résoudre des problèmes mondiaux : réduction de la pauvreté, respect des droits humains, lutte contre la corruption et toute forme de violence, et résolution des problèmes environnementaux.

2. Le village d'Iscalau, dans le district de Falesti, est une communauté multiethnique. L'intolérance, ethnique et religieuse, y est fréquente.

Beaucoup de villageois émigrent à l'étranger, tant en Europe qu'en Asie. En respectant les lois et traditions d'autres pays, ils deviennent des citoyens du monde.

En tant qu'enseignante et conseillère municipale, promouvoir la citoyenneté mondiale et le comportement qui va avec est un domaine dans lequel je suis très expérimentée. Dans mes cours d'histoire et d'instruction civique, je fais attention à enseigner un tel comportement. Avec d'autres enseignants, nous organisons des concours variés, des expositions multiculturelles, des concours de dessin et des campagnes de soutien à des groupes socialement vulnérables. Je pense qu'à l'ère de la mondialisation économique, il est vital d'être un citoyen du monde.



Ravshan Baratov *Ouzbékistan*

1. Pour moi, la citoyenneté mondiale consiste à penser, percevoir et agir dans une optique mondiale. Il ne suffit pas de tolérer d'autres cultures, traditions et réalités, il faut les comprendre et les vivre. Il faut avoir de l'empathie à l'égard d'autres nations et cultures, comprendre non seulement les défis et menaces, mais aussi les accomplissements et progrès planétaires. La citoyenneté mondiale ne revient pas pour moi à vivre dans une ville, un pays ou une région, mais à considérer le monde entier comme sa terre natale et à en être patriote.

2. Je suis né à Samarkand, en Ouzbékistan, et ma famille est partie vivre en Allemagne où j'ai grandi. Plus tard, je suis retourné à Tachkent, en Ouzbékistan, où je vis actuellement et où je travaille pour DVV International. Je voyage beaucoup, pas seulement pour affaires. Une fois par an je pars avec un sac à dos à la découverte des gens, de leur culture, de leur mentalité et de leur perception du monde.

La participation des personnes âgées grâce au volontariat



Oscar Bravo C.
Université de San Martín de Porres
Pérou

Résumé – *La population de l'Amérique latine vieillit. Il est important qu'au fur et à mesure que les gens vieillissent, ils aient des droits égaux à participer à la société et à influencer son développement. Le volontariat est une méthode qui contribue à responsabiliser les personnes âgées, et beaucoup de choses ont été réalisées en termes de soutien organisationnel au cours de la dernière décennie, entre autres aux niveaux régional et international.*

Félix Bravo a 96 ans ; à 75 ans, il a dirigé un groupe de vétérans de la guerre entre le Pérou et l'Équateur pour exiger de l'État qu'il leur verse les prestations dues ; à 84 ans, il a participé à un marathon et est arrivé dans les cent premiers ; à 89 ans, il a appris à se servir d'un ordinateur ; à 96 ans, il a publié ses mémoires.

Rosas Vallejos, 75 ans, infirmière à la retraite, présidente de l'Association provinciale des personnes âgées de Callao ; en 2008, elle a reçu le prix national du ministère des Femmes et du Développement social pour son engagement en faveur de la défense des droits des personnes âgées ; à 70 ans, elle a participé aux élections en tant que candidate au Congrès de la République.

Eva Ponce, 96 ans, éducatrice à la retraite, femme au foyer. Sa nièce, qui fait des études en France, l'a encouragée à participer au théâtre-témoignage : grand-mère, mère et fille, elle a fait ses débuts en tant qu'actrice et chanteuse à l'âge de 90 ans lors du concours du Théâtre de la Ville de Paris, en France, où elle a terminé parmi les huit premiers finalistes sur les 100 groupes en lice.

Félix, Rosa et Eva sont des exemples vivants de personnes qui font valoir et exercent leurs droits, indépendamment de leur âge.

Données sur le vieillissement

Selon les études de l'Organisation panaméricaine de la santé plus de 10 % de la population de l'Amérique latine aura plus



Femmes leaders d'organisations de personnes âgées de CEPRATEC (Central Provincial de la Tercera Edad del Callao), rassemblées pour célébrer la fête des mères

de 60 ans d'ici 2025. C'est à cet âge que l'on est considéré comme une personne âgée par l'Organisation mondiale de la Santé (OMS). Cette catégorie est indépendante de la santé physique ou mentale, du statut social et économique, et de la situation professionnelle de la personne.

Le vieillissement de la population a lieu dans une période beaucoup plus courte dans les pays en développement qu'il n'a eu lieu dans les pays développés. En Amérique latine, ce processus se déroule dans les conditions d'inégalité les plus extrêmes au monde (Bravo 2014).

L'OMS affirme que le vieillissement actif est un processus qui améliore le bien-être physique, social et mental pendant toute la vie. Il vous aide à vivre plus longtemps, en meilleure santé, de manière plus productive, avec une meilleure qualité de vie.

Le terme « actif » se réfère ici non seulement à l'activité physique, mais aussi à l'engagement social, culturel, économique, civique et spirituel. Le vieillissement actif reconnaît les droits humains des personnes âgées, il est le fondement des soins de santé préventifs.

S'engager comme volontaire, c'est participer

Le volontariat est avant tout le reflet d'un merveilleux sentiment de solidarité et de dévouement, d'un sens de la responsabilité sociale et du désir de contribuer activement à l'amélioration des conditions de vie de sa communauté, une façon d'exercer la citoyenneté librement, à titre gratuit.

Le volontariat ne remplace pas, et ne doit pas remplacer, le travail rémunéré. Il ne dispense pas l'État de sa responsabilité en tant que promoteur du bien-être général des citoyens. La tâche primordiale du volontariat consiste à soutenir une action ou un service précis au profit de la communauté.

Parfois, les volontaires tirent eux-mêmes profit des activités de volontariat : l'Organisation des Nations unies parle alors de volontariat d'autoassistance et d'entraide. Dans ce cas, les gens qui ont des besoins, des problèmes ou des intérêts communs unissent leurs forces pour trouver des solutions. Ils créent par exemple des associations de survie communautaire, des cuisines communautaires, des comités pour la distribution de lait, pour la sécurité, l'éducation, l'environnement ou les loisirs. Ou encore des organisations de personnes d'une même génération – associations pour les jeunes, les enfants, les personnes âgées –, des associations professionnelles ou des groupements de producteurs.

L'engagement social des personnes âgées bénévoles est une forme de vieillissement actif (OMS 2001). Il aide à combattre les préjugés sur l'âge et le vieillissement. Il montre que le vieillissement n'est qu'une autre étape dans la vie, avec des opportunités d'accomplissement personnel et social. Le volontariat des personnes âgées est une façon d'exercer la citoyenneté active et de participer au développement, de combattre la pauvreté et de renforcer la démocratie au niveau local.

En 2001, nous avons célébré l'Année internationale du volontariat de l'ONU. L'objectif était de promouvoir et de reconnaître le volontariat comme une forme de participation



Sur la Plaza Mayor de Lima (Pérou), des délégations de bénévoles de tous âges célèbrent la Journée internationale des bénévoles avec une parade festive

citoyenne et de contribution au développement. L'ONU a conseillé aux États membres de légiférer sur le volontariat et de mettre en place les plans et les politiques correspondants. Dans tous les pays, ces actions ont renforcé la présence, la visibilité et la pratique du volontariat auprès de personnes de tous âges, de toutes conditions et de toutes caractéristiques sociales.

L'expérience de la responsabilisation

Au début des années 1990, l'Association de communication et d'éducation communautaire a amorcé un processus de promotion de l'éducation dans diverses localités de Callao, au Pérou. Plus tard, la Mission urbaine et rurale, MUR-Peru, et la Coalition des personnes âgées s'y sont associées. Ce processus a permis de promouvoir et de responsabiliser les personnes âgées, plus particulièrement les pauvres, par le biais de discussions sur la formation des valeurs, des droits humains et de la citoyenneté. Les méthodes de management démocratique et participatif des organisations impliquées ont également joué un rôle important.

Cette expérience met en exergue la grande valeur de l'éducation et de la participation citoyenne qui en découle, en tant que moyens de faire face à la pauvreté et à l'exclusion sociale. L'éducation donne à la population, et plus particulièrement à ses dirigeants, accès à des connaissances qui leur permettent de s'épanouir en tant que personnes et citoyens. Pour leur bien personnel, et pour le bien de leurs communautés.

La promotion du leadership et de la création de réseaux autonomes de personnes âgées, l'exercice de la citoyenneté, la résolution de conflits, le dialogue entre l'État et la société civile, donnent des résultats fructueux.

Les personnes âgées qui participent au processus se considèrent comme des citoyens à part entière, capables d'exprimer leurs revendications et leurs propositions vis-à-vis de la société et des autorités.

Les personnes âgées sont considérés, à la fois par la société et par l'État, comme des interlocuteurs valables au sein de leurs organisations.

Un bon départ

Le réseau Amérique latine-Caraïbes de programmes pour les personnes âgées, qui regroupe les réseaux institutionnels d'Argentine, de Bolivie, de Colombie, du Chili, du Costa Rica, de l'Équateur, du Nicaragua, du Pérou et de la République dominicaine, a convoqué à Lima, en mai 2001, la première Conférence des dirigeants d'Amérique latine et des Caraïbes ; celle-ci s'est traduite par le développement et par la diffusion d'une plateforme régionale, elle-même considérée comme une contribution au développement du Plan d'action international.

La Conférence a abouti à la Déclaration de Lima, dans laquelle on peut lire : « ... les personnes âgées et leurs organisations ont fait des propositions d'ordre économique, politique, organisationnel et socioculturel, mais aussi dans le but d'obtenir des prestations de services de base et le développement d'une politique globale pour les personnes âgées dans la région. Les gouvernements ont été appelés non seulement à être attentifs aux personnes âgées, à leurs revendications et à leurs besoins, mais aussi à prendre leurs responsabilités envers un secteur en hausse et de plus en plus stigmatisé par la population. Ces responsabilités sont ancrées dans les législations nationales et internationales, mais la déclaration précise que, si les personnes âgées n'ont pas d'organisations plus solides, le gouvernement et la société civile ne les écouteront pas et ne prendront aucune mesure pour satisfaire leurs droits et leurs besoins. » (HelpAge International 2002).

Deux ans plus tard, en octobre 2003, la seconde Conférence Amérique latine-Caraïbes des dirigeants des organisations de personnes âgées s'est tenue à Chia-Bogotá. La Conférence s'est prononcée sur les statuts légaux des dirigeants des organisations de personnes âgées d'Amérique latine et des Caraïbes. Les délégués ont également signé la Déclaration de Chia-Bogotá, qui vise à approfondir les actions de suivi et à accroître la pression pour que les résolutions de la seconde Assemblée mondiale sur le vieillissement soient mises en œuvre par les pays de la région. La déclaration a également appelé à mettre en place un sys-

tème global de protection intégrale des personnes âgées et une loi en leur faveur dans chaque pays membre.

Les derniers développements

Une décennie plus tard, en 2013, les organisations de personnes âgées, les ONG et l'État ont participé à une rencontre latino-américaine au siège du Fonds des Nations unies pour la population (FNUAP) à Lima, avec des représentants de Help Age International. Le but : proposer d'intégrer le thème du vieillissement dans les Objectifs du millénaire pour le développement pour l'après-2015.

Dans différents pays du monde, les personnes âgées demandent, aux niveaux national, régional et mondial, que les pays membres des Nations unies adoptent une convention relative aux droits des personnes âgées ; une fois approuvée, cette convention serait obligatoire pour les pays signataires, comme ce fut le cas pour la convention relative aux droits des personnes handicapées et pour la convention relative aux droits de l'enfant.

En 2014, le processus d'intégration intergénérationnel a progressé et établi des liens entre, d'une part, les personnes âgées et leurs organisations, et, d'autre part, les réseaux nationaux et internationaux de volontaires comme le Centre national des volontaires du Pérou et l'Association internationale pour l'effort volontaire.

L'expérience et les acteurs impliqués prouvent que des progrès ont été faits dans l'exercice de la citoyenneté active des personnes âgées dans le monde, et plus particulièrement dans les pays en développement, par le biais de leurs propres organisations qui sont et devraient être reconnues en tant qu'organisations de volontaires d'autoassistance et d'entraide.

Références

Sen, A. & Kliksberg, B. (2007) : *Primer la gente*. Barcelone : éditions Deusto.

Bravo, O. (2014) : *Vejez y envejecimiento*. Instituto de Investigación de la Escuela de Psicología de la Universidad de San Martín de Porres. Lima. En cours d'édition.

Bravo, O. (2010) : *Voluntariado y participación ciudadana. Herramientas para crear alianzas*. Misión Urbana y Rural América Latina MUR-AL. Lima.

Bravo, O. (2004) : *Panorama del nivel de desarrollo y participación ciudadana de las organizaciones de personas adultas mayores en el Perú*. Proyecto : Programa de Apoyo a Organizaciones de Adultos Mayores (TC-00-019-RS) Mesa de Trabajo de ONGs y Afines sobre Personas Adultas Mayores – Perú. Red Latinoamericana y Caribeña de Programas de Personas Mayores – Tiempos. HelpAge International. Lima : Banque interaméricaine de développement. Non publié.

CEPAL (2012) : *Tercera Conferencia regional intergubernamental sobre envejecimiento en América Latina y el Caribe*. Envejecimiento, solidaridad y protección social : La hora de avanzar a la igualdad. CEPAL. San José, Costa Rica : CEPAL.

Engler, T. & Pelaez, M. (éd.) (2002) : *Más vale por viejo*. Washington : Banque interaméricaine de développement.

HelpAge International (2002) : *Estado mundial de las personas mayores 2002*. Londres. HelpAge International.

Huenchuan, S. ; Rodríguez-Piñero, L. ; Stang, F. (2010) : *Los Derechos de las Personas Mayores, Módulo 1 Hacia un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez*. Santiago de Chile : CELADE – CEPAL.

García Fajardo José Carlos (2001) : *Manual del voluntariado, solidaridad para el desarrollo*. Universidad Complutense de Madrid.

OMS (2001) : *Vieillesse et santé : un document de réflexion*. Version préliminaire. Organisation mondiale de la santé. Département de la Promotion de la santé. Prévention et surveillance des maladies non transmissibles. Genève : OMS.

Programme des volontaires des Nations unies (2011) : *Rapport sur la situation du volontariat dans le monde*.

i

L'auteur

Oscar Bravo C. est spécialiste en gérontologie sociale à l'université catholique pontificale du Pérou. Il est fondateur et président de la Coalition des personnes âgées, représentant national péruvien de l'Association internationale pour l'effort volontaire, et conseiller auprès du ministère interconfessionnel pour les Personnes âgées, de l'université communautaire et municipale des personnes âgées, du Volontariat d'entreprise intergénérationnel, et des centres de formation théologique en matière d'éducation inclusive.

Contact

Av. Mello Franco 141 – E
Lima 11
Pérou
obc49@yahoo.com

Récit

Du vase clos de Half-Die à la découverte du monde



Kadijatou Jallow Baldeh
ActionAid International
Gambie

L'auteur

Kadijatou Jallow Baldeh

est spécialiste du programme pour l'éducation et la jeunesse d'ActionAid International The Gambia et membre du conseil d'administration du réseau Pamoja d'Afrique de l'Ouest. Elle a eu l'occasion de voyager dans d'autres contrées d'Afrique, d'Europe, d'Amérique et d'Asie, et de rencontrer des gens de différentes cultures et religions.

Contact

ActionAid International The Gambia
MDI Road, Kanifing
Kanifing Municipality
Gambie
kadijatou.baldeh@actionaid.org

Au milieu du 20^e siècle, il était aisé de définir qui nous étions d'après notre nom, notre langue, notre appartenance ethnique et notre pays d'origine. Au 21^e siècle, il est devenu extrêmement difficile de définir qui nous sommes réellement. Par langue maternelle, on entendait la langue parlée par les deux parents tandis que la nationalité était fonction du lieu où l'on était né. Ceci me rappelle la chanson : « on est né quelque part... ». Nous, Africains, tirons fierté de nos noms de famille, clans et villages. Mais en ce siècle, « qu'est-ce qu'un nom ? », dirais-je pour paraphraser Roméo et Juliette. Aujourd'hui, les enfants nés de parents de continents différents et résidant sur un troisième continent ont des difficultés à définir qui ils sont vraiment. Leurs noms ne véhiculent plus ni leur appartenance ethnique ni leur nationalité. Un Français n'est plus un blanc aux yeux bleus, aux cheveux blonds et avec une baguette sous le bras. Aujourd'hui, on peut très bien être français en étant noir, arabe ou asiatique.

L'industrialisation et le développement des industries de la communication font rétrécir le monde de plus en plus. Les gens traversent la moitié du continent en un jour, participent à des réunions avec des gens à l'autre bout du monde tout en restant chez eux et prennent connaissance d'événements quelques secondes seulement après leur survenue grâce à la télévision et aux satellites.

J'ai grandi dans les années 60 en Gambie, dans la ville de Banjul, sans savoir grand-chose de ce qui se passait hors du quartier d'Half-Die où je résidais ni sans vraiment me préoccuper de ce qui se passait hors du voisinage. Mon seul contact avec le monde extérieur : une photo de la reine Élisabeth II et de ses enfants accrochée au mur d'un voisin parti étudier en Grande-Bretagne. Peu de gens possédaient une radio et il en allait de même dans le pays tout entier quant à ceux qui possédaient une bicyclette ou un véhicule. Aujourd'hui, dès l'âge de cinq ans, les enfants sont capables de vous raconter ce qui se passe en Europe, en Asie et en Amérique, parce qu'ils ont accès aux informations diffusées à la télévision et/ou sur Internet.

La socialisation dépasse désormais les foyers, les communautés, les pays et les continents ; elle se fait à l'échelle du monde entier. L'éducation occidentale influe directement ou indirectement sur nos façons de penser et de nous comporter en tant qu'Africains. La possibilité d'étudier et d'assister à des conférences hors de Gambie a peu à peu fait de moi une citoyenne mondiale. Ce qui se passe en Asie ou en Amérique se répercute directement sur notre quotidien dans des villages d'Afrique si petits qu'ils n'apparaissent même pas sur les cartes, tandis que les voyages ont mis les Américains et les Européens en présence d'autres cultures et religions. Nous sommes devenus des citoyens mondiaux sans le réaliser et sans nous y être préparés. Il est temps pour nous de reconnaître ce que signifie être un citoyen mondial dans la réalité et de commencer d'agir en conséquence.

En tant qu'adulte, j'ai réalisé que je suis une citoyenne mondiale et qu'il n'y a plus moyen de changer cela. Les cours de la livre et du dollar déterminent de quoi mon prochain repas sera fait, et les directives du FMI décident de nombreuses politiques en Afrique. Les gens partagent les

mêmes rêves et aspirations dans le monde entier, même si leur situation diffère.

Dans le sens large du terme, l'éducation, et non pas les diplômes, nous ouvre quantité de portes. L'analphabétisme, l'ignorance, l'absence de compétences et la pauvreté très répandus sont étroitement liés. La pauvreté et l'ignorance ont conduit à la montée du terrorisme et des actes de violence. Elles ont entraîné l'avènement de Boko haram en Afrique de l'Ouest, d'ISIS dans la péninsule arabe, des barons de la drogue en Amérique latine, d'Al-Qaïda au Maghreb, etc.

Les technologies de l'information ont réussi à faire de nous tous des citoyens du village mondial. Mais à quel prix ? Les gens ne sont plus satisfaits de leur mode de vie et rêvent d'une belle existence qu'ils ne pensent trouver que dans l'eldorado européen ou américain. Nos jeunes, en quête d'une vie meilleure, périssent en haute mer sur de dérisoires embarcations. Au 18^e siècle, des Africains mouraient sur les négriers ; au 21^e siècle, des jeunes gens paient 4000 dollars pour devenir volontairement esclaves ou périr avant d'arriver à destination.

Faire couler les bateaux et arrêter les trafiquants d'hommes ne résoudra pas le problème. La seule façon d'y parvenir consiste à le prendre à la racine en l'examinant d'un point de vue mondial. Pourquoi vous et moi n'embarquons-nous pas pour une telle périlleuse aventure ? Quelque chose nous retient : des études, un emploi, un foyer ou encore trois repas par jour, entre autres avantages.

Être membre du réseau PAMOJA aux plans national et subrégional m'a donné la possibilité de travailler avec des gens à la base. Cela m'a fait prendre conscience des causes et conséquences de la pauvreté associée aux injustices, à l'analphabétisme et à l'absence d'informations. La pauvreté est humaine et nous avons tous un rôle à jouer pour la réduire.

En tant que citoyenne mondiale, j'ai maintenant la responsabilité de me tenir au courant des événements dans le monde et d'embrasser sa diversité. J'ai eu l'occasion d'apporter ma pierre à l'édifice en développant le pouvoir d'agir de groupes de femmes et d'enfants, entre autres par le biais des méthodes participatives suivantes : Reflect, réflexion-action, analyse participative de la vulnérabilité.

Comme j'appartiens au village mondial, j'ai la responsabilité morale d'aider à inverser le dangereux processus d'exode des masses. PAMOJA est une excellente plateforme pour défendre cette démarche en vue de rendre le monde meilleur.

Participez !
CIEA
Séminaire virtuel
2016

Discuter de cet article lors de
notre séminaire virtuel
(voir page 118)

La citoyenneté mondiale en faveur de la justice sociale : éduquer les étudiants des universités dans les pays du Sud



De gauche à droite :

Astrid von Kotze
Programme d'éducation populaire
Afrique du Sud

Janice McMillan
Université du Cap
Afrique du Sud

Résumé – *Le Programme d'éducation à la citoyenneté mondiale (GCP) est un programme de volontariat de formation et de développement proposé par l'université du Cap, en Afrique du Sud. Son but est d'inciter les étudiants privilégiés à assumer leurs responsabilités en tant que citoyens et à réfléchir sur la manière dont ils peuvent contribuer à éliminer les fortes inégalités qui prévalent en Afrique du Sud. Quelle sera leur place dans le monde en tant que personnes responsables et respectueuses de tous les êtres vivants ?*

Qu'est-ce qu'un citoyen mondial ? Le GCP (Programme d'éducation à la citoyenneté mondiale), mis en place en 2015 à l'université du Cap en Afrique du Sud, a démarré avec un atelier d'orientation au cours duquel les futurs participants devaient donner une définition du « citoyen mondial ». Travaillant en groupes, 120 étudiants de six facultés ont donné diverses définitions : « Cela commence par un comportement correct », a dit un groupe. Un autre groupe a défini le citoyen mondial comme « quelqu'un d'ouvert, à l'esprit critique, qui cherche à comprendre en « sortant de sa zone de confort », qui fait un effort actif pour reconnaître les différences et se montre tolérant vis-à-vis d'une communauté interconnectée de compréhension mutuelle et d'égalité. » Le citoyen mondial assume « activement le rôle qu'il joue » dans le monde, partant du principe qu'il faut « considérer les réalités sociales, politiques, économiques et environnementales de ce monde sous un angle à la fois mondial et local. »

« Le citoyen mondial assume
activement le rôle qu'il joue
dans le monde. »

Soudien (2006 : 114) soutient que dans la relation éducation-citoyenneté, nous devons à la fois familiariser les jeunes avec leur histoire et leur culture afin qu'ils puissent « construire leur propre dignité et développer une bonne es-



Étudiants du programme GC2 apprenant sur le terrain à Lavender Hill, à l'organisation locale Mothers Unite, dirigée par des femmes du quartier

time d'eux-mêmes », et leur faire acquérir des « connaissances spécialisées (capital culturel) qui leur permettront d'agir dans un monde globalisé et complexe ». D'autres se sont joints à lui pour appeler les universités à jouer un rôle plus actif dans la formation de « citoyens mondiaux dotés d'un sens civique ».

Le GCP est un programme para-universitaire qui donne aux étudiants l'opportunité de s'attaquer de manière critique aux problèmes mondiaux contemporains et de faire un travail de réflexion sur les questions de justice sociale. C'est un programme de volontariat ne permettant pas d'obtenir des crédits mais néanmoins reconnu sur le relevé de notes en tant que cursus court de l'UCT. Au cours des cinq dernières années, près de 1 000 étudiants de toutes les facultés et de différents niveaux ont suivi un cursus court du GCP, sinon les trois : Débats mondiaux, voix locales (GC1), Service, citoyenneté et justice sociale (GC2), et GC3, qui exige que l'étudiant effectue 60 heures de service communautaire et rédige un mémoire en fin de cursus. Examinons à présent les sujets et les diverses façons de participer au GC1, et l'engagement dont ont fait preuve les étudiants du GC2.

En tête en faveur de la justice sociale ?

L'université du Cap, sans doute la plus prestigieuse d'Afrique du Sud et la plus mondialement connue, attire un grand nombre d'étudiants (des classes moyennes) originaires d'autres pays africains (et d'ailleurs). Pour certains, l'idée de

mettre en place un programme préparant les étudiants à devenir des « citoyens mondiaux » a pu être guidée par le désir d'améliorer le standing de l'université et de lui assurer une place dans la compétition internationale pour attirer des étudiants de troisième cycle payant des droits d'inscription élevés ; d'autres peuvent vouloir aller au-delà de l'offre purement universitaire, par sens de la responsabilité sociale et, surtout, pour faire face aux sérieuses inégalités sociales qui sévissent en Afrique du Sud (et dans le monde). Pour ses concepteurs, l'idée sous-jacente du GCP est que les étudiants doivent identifier les injustices, reconnaître leurs privilèges du fait qu'ils jouissent de droits et de libertés que d'autres n'ont pas, pour se positionner plus tard dans le monde et tenter de changer les choses de manière responsable et dans le respect de tous les êtres vivants.

Compte tenu de ce qui précède, le GCP n'est donc pas un programme universitaire conventionnel, et l'expérience a montré que les étudiants qui y prennent part ne sont pas non plus dans « la norme ». Interrogée par exemple, sur ce qui l'a incitée à s'inscrire au cours, une étudiante en commerce a répondu : « Je prends de plus en plus conscience des défis auxquels l'Afrique et le monde entier doivent faire face, et je me rends compte que je suis concernée, que je dois me forger ma propre opinion et prendre potentiellement position pour pouvoir affronter cette situation. Je me rends compte que si, en tant qu'individu, je veux changer les choses dans le monde, je dois me tenir informée sur toutes ces questions et avoir envie de m'engager. » Un étudiant en

sciences de la santé a évoqué le caractère limitatif du programme d'études médicales, « un peu trop étroites d'esprit à mon goût, et qui ne m'ont pas permis d'avoir une opinion éclairée sur les événements nationaux et mondiaux, alors que je pense que les médecins doivent connaître les environnements et les rapports de pouvoir dans lesquels ils vont se trouver et devront travailler plus tard. » Un futur ingénieur a déclaré : « La société civile et la responsabilité civique sont les piliers de toute démocratie saine, de même que toute société équitable a besoin de citoyens engagés »... En tant que membres du personnel, nous nous estimons privilégiés de travailler avec de tels étudiants !

GC1 : Débats mondiaux, voix locales

Le GC1 traite de quatre sujets par an. Ceux-ci sont choisis en fonction de leur pertinence par rapport à tout ce qui a trait à l'injustice et à l'inégalité. À ce jour, les sujets abordés ont été : le réchauffement de la planète et le changement climatique, la richesse, la pauvreté et l'inégalité, le développement, la durabilité, l'éducation, la guerre et la paix. Chaque sujet est examiné sous des perspectives multiples en fonction des rapports de pouvoir et des intérêts qui entrent en jeu. Les étudiants analysent le rapport entre dynamique mondiale et dynamique locale avant de se poser la question : pouvons-nous faire quelque chose, et si oui, quoi ? En gros, deux semaines sont consacrées à chacun des quatre sujets, les étudiants combinant formation en ligne et deux sessions de deux heures en présentiel.

La formation en ligne est une formation interactive, et les tuteurs (tous sont d'anciens participants au programme GCP) jouent un rôle actif dans les dialogues et les forums de discussion, les lectures dirigées, les films, les podcasts et les quizz. Les étudiants commencent par faire un examen de leurs propres positions et de leurs pratiques, puis ils contextualisent leurs connaissances.

La première session interactive sur chaque sujet se fait sous forme de techniques usuelles : un cours, une table ronde, un film entrecoupé de discussions. Ici, on a encore recours à un « spécialiste du sujet », dans la mesure où les sessions constituent une introduction à une question et définissent les discussions en ligne, les lectures et les films qui vont suivre. Les étudiants se familiarisent également avec le langage conceptuel dont ils ont besoin pour traiter le sujet – point de départ important et nécessaire, vu qu'ils viennent de différentes disciplines et connaissent rarement le langage des sciences sociales et de l'analyse politique. Les tuteurs assurent le suivi, dirigent et soutiennent les activités en ligne, posent des questions provocantes ou orientent le dialogue dans une direction particulière.

Faire participer les étudiants

Les secondes sessions sont conçues selon une approche pédagogique critique et sont très participatives. Les étudiants se familiarisent avec des modes d'enseignement et d'apprentissage radicalement différents de ceux qu'ils



Étudiants du programme GC2 interagissant avec des jeunes de l'organisation locale Mothers Unite

connaissent à l'université. L'accent est mis sur le dialogue, moyen de produire les connaissances nécessaires pour faire une analyse critique de tout ce qui semble « normal » ou « figé ». Les activités font appel à des canaux d'apprentissage physiques, émotionnels et créatifs, car les concepts théoriques sont traduits en « sculptures humaines » ou en dessins, et les idées abstraites sont visualisées ou jouées physiquement.

Des étudiants ont apporté par exemple des objets pour illustrer le « développement ». Travaillant en petits groupes, ils ont fabriqué ensemble des « mobiles » dans lesquels l'agencement des objets et la longueur des ficelles représentaient les rapports de pouvoir. Une boîte remplie de matériel et d'outils représentait la « banque » qui leur prêtait les ressources dont ils avaient besoin pour faire leurs travaux. À un moment, un groupe a retiré la boîte avec tout son contenu, et les autres ont protesté avec véhémence. Le groupe a répliqué qu'il était la « Banque mondiale » et que par conséquent, il devait être propriétaire de tous les moyens de production... Apparemment, ils avaient parfaitement compris le lien étroit entre local et mondial, puissants et impuissants ! (von Kotze & Small 2013).

Sur le thème de la « pauvreté », les étudiants ont fait des jeux de rôles, chacun d'entre eux représentant un certain membre d'une communauté. L'exercice consistait à prendre une décision sur une proposition de projet de développement, mais on ne leur donnait la parole que s'ils payaient un jeton. Les jetons étaient répartis inégalement : les membres de la communauté les plus intéressés et les plus concernés par le projet avaient en effet le plus petit nombre de « voix » en raison de leurs statuts économique et social, et de leur sexe. Voyant que les acteurs qui n'avaient pas de pouvoir n'avaient aucun droit à la parole, les esprits se sont échauffés. Cette expérience a fait clairement ressortir les effets des inégalités et de l'injustice ; mieux encore, les étudiants ont recueilli des éléments qui leur ont permis de



Étudiants du programme GC2 prenant soin du jardin de l'organisation locale Mothers Unite

bien saisir ce que sont la richesse et la pauvreté. L'un d'entre eux a fait le commentaire suivant : « Je pense que si nous voulons trouver des moyens de nous attaquer réellement à la pauvreté, nous devons commencer par faire le lien entre pauvreté et richesse au lieu de les dissocier, afin que ceux qui ont le pouvoir soient touchés par la pauvreté et incités à agir ». Au cours de la discussion qui a suivi, un autre étudiant a expliqué : « Nous devons nous rendre compte que s'il y a tant de pauvres dans le monde, ce n'est pas parce que l'environnement ou la nature sont incapables de fournir les ressources dont nous avons besoin pour nous nourrir mais parce qu'il y a des gens qui accumulent plus qu'ils ne consomment ou n'utilisent. Plus tôt nous trouverons un moyen de redistribuer la richesse dont nous disposons déjà, mieux ce sera. »

Le fait que les sessions expérientielles créent des rapports plus démocratiques entre les étudiants d'une part, entre les étudiants, les tuteurs et les enseignants d'autre part, est également un point crucial. Les étudiants sont des sujets, et non des « réceptacles vides » d'interactions académiques comme on a généralement tendance à les considé-

rer. Ils commencent à élever la voix, car ils parlent pour être entendus et s'engagent avec force dans des débats acharnés. L'environnement sûr et exempt de préjugés dans lequel se déroulent les sessions préparées avec soin permet même aux étudiants timides d'exprimer leurs opinions et d'oser participer ouvertement aux dialogues. Les sessions les incitent à se demander en quoi consiste la « connaissance », qui sont ceux qui prennent les décisions les plus importantes, et quelles sont les conséquences – et bien souvent, ce sont justement les étudiants qui possèdent des connaissances de première main, issus de milieux pauvres, qui s'avèrent les plus qualifiés dans les discussions.

Le plus grand défi de la formation « Débats mondiaux, voix locales » consiste à « activer » les étudiants. Que fait un étudiant à plein temps/un « citoyen mondial » pour assumer sa « citoyenneté en faveur de la justice sociale » ? En 2011, les groupes d'étudiants du GC1 ont réalisé quelques petites actions : un programme radiophonique de l'UCT sur « la guerre et la paix » ; une mobilisation éclair à bicyclette pour sensibiliser aux moyens de transport « verts » ; une « guirlande de la honte » en gobelets à café en carton pour dé-



Étudiants du programme GC1 prenant part au débat sur le changement climatique sur le campus de l'UCT

noncer le gaspillage. Même si ces actions n'ont pas eu un impact durable, elles ont montré aux participants, à petite échelle, de quoi ils sont capables s'ils travaillent ensemble en faveur de la justice sociale !

GC2 : Service, citoyenneté et justice sociale

Le GC2 combine 10 heures de service communautaire (organisé par les étudiants) avec une formation en présentiel et en ligne accompagnée d'une animation dirigée et d'une réflexion critique. Le prérequis de la formation est l'expérience des étudiants en matière de service volontaire. Dans le cadre d'un rigoureux processus de réflexion critique, les étudiants sont encouragés à parler de leurs expériences en matière de service communautaire et à les remettre en question, afin de jeter un regard plus critique sur le service, leur propre rôle et leur identité. Pendant que nous concevions le programme du GC2 et pour nous aider à définir les grandes lignes du cours, nous avons demandé à des étudiants leaders à quelles questions ils sont confrontés pendant leur service communautaire. Voici leurs réponses :

- comprendre les paradigmes du « service », p. ex. bienfaisance et changement social ;
- rapports de pouvoir et identités autochtones/allochtones ;
- les étudiants peuvent-ils réellement servir/ou bien ne font-ils que perpétuer les inégalités ? ;
- comment les étudiants travaillent-ils avec des communautés très différentes/inégales ? ;
- acquis et besoins communautaires ;
- quel est l'impact de ce travail sur l'identité et la citoyenneté ? ;
- service et justice sociale ;
- développer des capacités de réflexion critique.

Sur la base de ces discussions, le cours a été divisé en différents thèmes : l'individu et le service ; le service dans des contextes d'inégalité ; exemples de service ; développement ; défis auxquels sont confrontés les organismes de dé-

veloppement ; service et citoyenneté ; promouvoir des visions novatrices.

Pour achever le GC2, les étudiants doivent participer à des ateliers dirigés par des animateurs sur chacun des thèmes, mais également soumettre trois blogs et deux longs essais sur leur expérience en matière de service communautaire.

Les sessions consistent en des réflexions en petits groupes, le but étant d'« apprendre à servir ». On demande aux étudiants d'expliquer leurs intentions et ce qui les motive à faire un service communautaire. Nous leur donnons des éléments de discussion, par exemple des blogs, qui jettent un regard critique sur le service et qui appuient le processus de réflexion. Au moment d'aborder les questions qui touchent la communauté, nous demandons aux étudiants d'examiner attentivement le pouvoir et les privilèges dont ils jouissent par rapport aux communautés dans lesquelles ils font leur service. L'une des sessions clés de la formation est consacrée à une étude des différents paradigmes du service, et sous quelles formes celui-ci peut avoir lieu. Nous proposons la « bienfaisance » et la « justice sociale » comme deux exemples de service, et demandons aux étudiants d'en débattre (à l'aide d'exemples concrets), puis de prendre eux-mêmes position. Nous essayons de leur faire comprendre que, même s'ils se sentent plus capables de s'engager dans des services de bienfaisance qui répondent aux exigences de leur programme universitaire, les étudiants doivent rester pleinement conscients des questions de pouvoir et d'inégalité qui les positionnent par rapport aux communautés dans lesquelles ils travaillent.

Ébranler les étudiants

Tout comme le GC1, le GC2 a pour but de créer un espace sûr permettant d'analyser des idées complexes. Parfois, les étudiants se sentent « ébranlés » par la manière dont nous leur demandons d'aborder le service communautaire et les questions qui y sont liées ; néanmoins, lorsque nous arrivons à la session finale intitulée « promouvoir des idées novatrices », cette perception nouvelle, perturbée et critique du service communautaire est l'un des plus gros bagages avec lequel ils repartent. Voici la réflexion d'un étudiant en sciences humaines : « Je pense que le problème avec les préjugés, c'est qu'ils sont souvent dans notre subconscient. On ne se rend même pas compte qu'on est sous leur emprise. Avant de commencer le GC, je n'avais jamais réalisé que j'étais profondément convaincu que [c'était grâce à mon projet de volontariat que] nous arriverions à quelque chose. Je parlais du principe que nous avions le pouvoir... Je ne m'étais jamais considéré comme quelqu'un de condescendant, j'ai consciemment essayé de traiter les apprenants avec respect et je croyais que c'était réciproque... Je considérais le service que j'offrais comme n'importe quel autre service de la vie quotidienne : un produit à vendre. [Maintenant, je comprends] que nous ne nous bornons pas à offrir un produit ; nous donnons de nous-mêmes. Plus même, nous apprenons ensemble. Nous apprenons à comprendre

une société complexe, forgée par un passé auquel nous n'avons pas appartenu. Nous apprenons à respecter, à écouter, à voir avec les yeux d'un autre si nous sommes le volontaire ou l'apprenant... »

Les attentes des universités

À une époque où les universités sont soumises à des pressions et doivent se transformer en instituts de formation pour une main d'œuvre mondiale, le fait de se concentrer sur un bien public est une heureuse exception. Le GCP jouit du soutien de la direction de l'université et des étudiants ; c'est une initiative qui refuse de former une nouvelle élite financière et qui, au lieu de cela, redonne un sens aux principes des droits civils et de la dignité humaine. Même si, étant donné les énormes mutations environnementales qui pèsent sur nous et les immenses changements économiques et politiques nécessaires pour assurer notre survie, nous ne sommes pas sûrs de la manière dont nous devons nous engager, les étudiants du GC ont un petit avantage : ils ont appris à travailler ensemble et à écouter des voix radicalement différentes, et ils savent que pour produire les connaissances et les compétences nécessaires pour « apprendre à nous en sortir », nous avons besoin d'une éducation hors des normes institutionnelles conventionnelles. Nous citerons ici le commentaire d'un futur ingénieur : « Le GC m'a permis de me repositionner dans le monde, de faire une évaluation critique de ma conception du développement, et de réfléchir à ceux que nous considérons souvent et de manière injustifiée comme les « autres » quand nous parlons de ce genre d'engagement. Le cours a remis en cause ma manière de penser et fait subtilement appel à mon sens humanitaire, tout en m'incitant à ne pas réagir tout feu tout flamme sur les questions de justice sociale ».

Références

Soudien, C. (2006) : The city, citizenship and education. *Journal of Education*, vol. 40. Pp. 103–118.

Von Kotze, A. & Small, J. (2013) : Dream, believe, lead: learning citizenship playfully at university. Dans : Clover, D. & Sanford, K. : *Lifelong learning, the arts and community cultural engagement in the contemporary university*. Manchester & New York : Manchester University Press. Pp. 29-42.



Les auteurs

Astrid von Kotze est praticienne en éducation et en développement communautaire au sein du Programme d'éducation populaire pour les communautés ouvrières d'Afrique du Sud. Auparavant, elle a été professeur d'éducation des adultes et de développement communautaire à l'université KwaZulu-Natal. Depuis 2010, elle a coconceptualisé, conçu et facilité des modules du programme GC1 de l'UCT.

Contact

9 Scott Rd
Observatory
7925 Cape Town
Afrique du Sud
astridvonkotze@gmail.com

Janice McMillan est maître assistante et responsable du programme pour la citoyenneté mondiale de l'UCT (GCP) (www.uctglobalcitizen.uct.ac.za). Janine a rejoint l'UCT en 1994 et s'intéresse plus particulièrement à l'engagement communautaire. Auparavant, elle a travaillé dans le secteur bénévole. Elle est titulaire d'un doctorat en sociologie, avec spécialité apprentissage par le service communautaire et engagement communautaire.

Contact

University of Cape Town
Global Citizenship programme
Centre for Higher Education Development
Room 7.38.13 PD Hahn Building
North Lane, Upper Campus
Cape Town
Afrique du Sud
janice.mcmillan@uct.ac.za

Le monde que bâtit mon père – et ce qui en advint par la suite



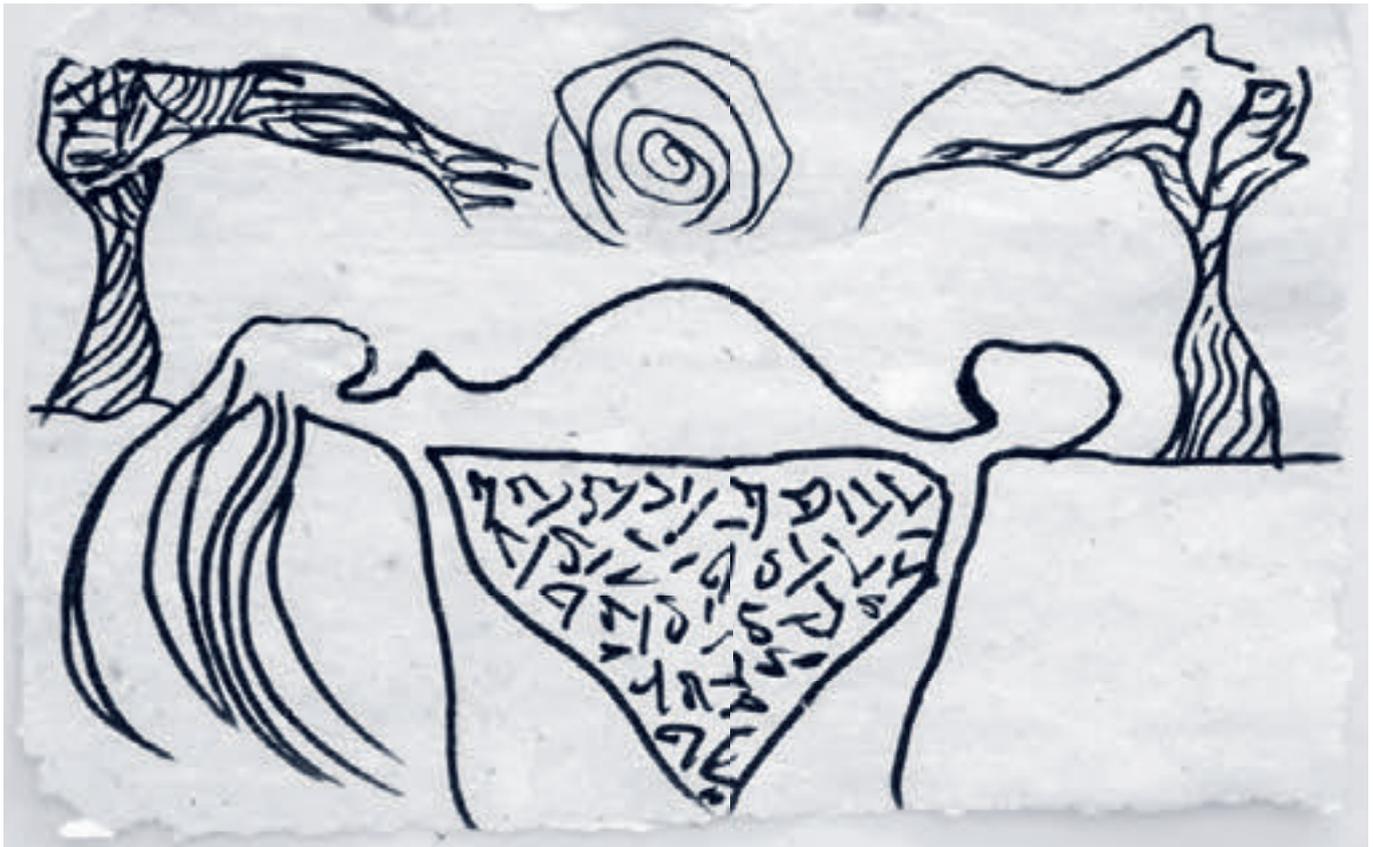
Selvino Heck
Secrétariat général de la présidence de la République
Brésil

Résumé – *La mondialisation a peu à peu réduit les dimensions locale et territoriale à l'isolation. Nous devons affronter la crise provoquée par la mondialisation et nous réapproprier la dimension utopique d'une autre société, d'une autre économie et d'autres valeurs. Les politiques gouvernementales peuvent et doivent stimuler la territorialité, venant ainsi au secours du rôle joué par la communauté locale. Les processus éducatifs, notamment ceux reposant sur l'éducation populaire, construisent la citoyenneté à partir d'expériences et savoirs structurés aux plans local et communautaire.*

L'évolution des réalités locales et mondiales au fil du temps

La réalité n° 1 des années 1950/1960 : fils d'un petit fermier de souche allemande, je suis originaire du Brésil, plus exactement de Santa Emilia, dans la région de Venâncio Aires, au plus profond de l'État du Rio Grande do Sul. Mon père travaillait dans les champs avec ses neuf enfants. Il cultivait de tout pour nourrir sa famille nombreuse : du riz, des haricots, du maïs, des fruits, des légumes, du manioc, des patates douces et des vignes qui produisaient du bon vin. Il élevait du bétail pour la viande et le lait, des bœufs pour tirer la charrette, des poulets et des poules pour les œufs, la viande et le commerce, et des porcs pour la viande et le commerce. Le pain, l'alcool et les friandises étaient faits maison. Mon père s'y connaissait en tout. Il construisait des granges avec l'aide des voisins et de la famille, il était serrurier, vigneron, fabricant de paniers en osier et habile artisan. Ma mère, ma grand-mère et une tante qui vivait chez nous cousaient des pantalons, des chemises et des robes.

Ainsi vivaient les fermiers de Santa Emilia et des communes voisines. Ils subvenaient à leurs propres besoins et entretenaient l'école de leurs enfants dont ils payaient l'enseignant de leur poche. Nous avions un moulin, un maréchal ferrant, une petite entreprise, et un boucher. La famille et la communauté se suffisaient à elles-mêmes. La population locale garantissait l'unité, les valeurs de la communauté et l'économie. La dimension mondiale arriva par la puissante



« Nous portons en nous un patrimoine spirituel libérateur »

radio, peut-être aussi par le curé de la paroisse ou un politicien venu pour quêmander des voix.

La dimension locale était au centre de notre existence. En 2015, il en est à peu près encore ainsi, bien que les téléviseurs soient présents dans tous les foyers, où ils font entrer le monde, de même qu'Internet, et que chacun ait son automobile comme moyen de transport pour aller où il a besoin. La dimension locale demeure au centre de notre existence : la communauté est organisée autour de la production familiale, et pendant les loisirs, les gens se réunissent à l'église et au football.

La réalité n° 2 des années 1970/1980 : Lomba do Pinheiro, un ensemble de résidences rurales populaires à la périphérie de Porto Alegre, la capitale du Rio Grande do Sul. J'ai vécu dans une communauté de moines franciscains composée principalement de maçons, d'ouvriers, de domestiques et de bonnes. Tout était organisé en fonction de leurs souhaits et besoins : éducation qualifiante, accès aux soins de santé dans des dispensaires, transports publics réguliers, bon marché et de qualité, et entretien des voies publiques. Les associations de quartier et le syndicat des maçons de Lomba do Pinheiro luttèrent pour les droits et la citoyenneté en affrontant les pouvoirs publics à l'occasion de manifestations, de marches et d'assemblées populaires. Comme notre banlieue était loin de la capitale, un marché ouvert hebdomadaire était organisé. Il s'y vendait des produits et aliments venus du centre d'approvisionnement. Les commu-

nautés coexistaient en organisant ensemble des fêtes, des célébrations et autres activités. Une revue mensuelle, A Lomba (Le Lomba), nous tenait informés. Elle soutenait l'éducation politique et les habitants qui élisaient des gens de la commune comme députés. La dimension mondiale vint s'associer à la dimension locale, sans la dominer, mais comme un élément complémentaire de son organisation et pour répondre aux besoins des gens.

« S'il n'y a pas de gouvernement mondial, certains segments sont plus mondiaux que d'autres : la mondialisation est hiérarchique. »

Dowbor 1995

La réalité n° 3 des années 1990/2000 : « S'il n'y a pas de gouvernement mondial, certains segments sont plus mondiaux que d'autres : la mondialisation est hiérarchique. Entre 500 et 600 multinationales évoluent avec aisance dans cet environnement. Elles contrôlent 25 pour cent des activités économiques internationales et entre 80 et 90 pour cent des innovations technologiques. Ces entreprises, qui sont essentiellement américaines, japonaises et britanniques, constituent des outils puissants d'élitisme dans l'économie mondiale. Comme l'exprime sans détour un économiste : dans ce système, « si vous n'êtes pas le rouleau compres-

seur, vous êtes la route. La vérité, c'est que la grande majorité des gens dans le monde d'aujourd'hui font partie de la route » (Dowbor 1995).

« Cependant, la destruction des communautés paysannes et de leurs modes de vie, coutumes, systèmes de production, loisirs, sports, éducation et culture est la facette la plus perverse du voile que l'agrobusiness a jeté sur la terre paysanne. »

Leal et Gørgen 2015

La réalité n° 4 de 2010 à aujourd'hui : « L'agriculture paysanne¹ ne saurait être réduite à un concept économique. Sa dimension est bien plus que cela : elle est sociale, territoriale, culturelle et anthropologique. Elle représente un mode de vie et d'existence, produisant aussi des biens et services, principalement sous forme d'aliments sains et d'activités destinées à préserver la nature. Le résultat essentiel de ce mode de vie est toutefois que le tissu social, sain autrefois, s'est effiloché et a été détruit ces dernières décennies au Brésil par la progression écrasante de l'agrobusiness et de la monoculture. L'exode rural, des jeunes générations en particulier, est une des conséquences les plus brutales de cette réalité, qui mettra en danger la production alimentaire dans un avenir proche. La détérioration de la situation urbaine et l'aggravation de ses maux sociaux en sont deux autres conséquences. Cependant, la destruction des communautés paysannes et de leurs modes de vie, coutumes, systèmes de production, loisirs, sports, éducation et culture est la facette la plus perverse du voile que l'agrobusiness a jeté sur la terre paysanne. Préserver, renforcer et reconstruire ces communautés (en leur ouvrant l'accès aux progrès, y compris numériques, de la civilisation moderne) est le principal objectif du Programme pour les paysans. Son second, mais non moins important objectif : produire des produits alimentaires plus sains tout en protégeant l'environnement et en allant vers une production agroécologique dans tout le pays. Ces deux objectifs sont complémentaires et ne vont pas l'un sans l'autre » (Leal et Gørgen 2015).

La crise

La crise mondiale montre aussi sa face en Amérique latine, une région qui, ces dernières décennies, s'est créé une alternative au modèle hégémonique du passé.

La crise est politique, économique, sociale, culturelle et environnementale. Elle est politique dans les façons de pratiquer la politique et la démocratie représentative, et dans les défis que tous les partis doivent relever. L'on constate une défiance profonde et croissante à l'égard des politiques traditionnelles – de l'État et des gouvernements. Elle est éco-

nomique : le développement de modèles focalisés sur la financiarisation, la croissance continue et la consommation sont à bout de course et épuisent la planète. Elle est sociale : le chômage est un signe caractéristique dans de nombreux pays, notamment en Europe ; le vieillissement rapide de la population frappe des sociétés qui ne sont pas préparées à affronter un tel phénomène ; la migration va croissant. Elle est culturelle : les valeurs dominantes, l'individualisme et le consumérisme, ont conduit à de multiples formes d'intolérance ainsi qu'à la haine et à l'irrespect des différences. Elle est environnementale : le changement climatique, l'urbanisation rampante, l'épuisement des ressources naturelles comme l'eau et les forêts mettent la survie du genre humain en péril.

Que faire ? Y-a-t-il encore de la place pour la citoyenneté ? La dimension locale a-t-elle encore un avenir ? La vie offre-t-elle encore des possibilités ? Comment les dimensions mondiale et locale peuvent-elles s'articuler ? Quelles sont les politiques gouvernementales nécessaires ? Quelles réformes structurelles sont décisives ? Comment pouvons-nous démocratiser la démocratie, l'État et la société ?

Un projet, une utopie

Il est urgent de trouver une alternative au capitalisme néolibéral et à l'hégémonie mondiale du capital financier.

Premièrement, il est nécessaire de garantir la nourriture, comme l'ont fait les gouvernements et sociétés d'Amérique latine. Comme l'affirme un dicton au Brésil : « un estomac plein ne fait pas la révolution. »

Mais assurer que les gens ont de quoi manger ne suffit pas. La parole et le message qui mobilisent les foules, les cœurs et les esprits, ainsi qu'une théorie associée à la pratique et à la réalité – avec un contenu et l'idée d'un changement – sont tout aussi importants.

Ce projet, dont la nourriture constitue une garantie et que la parole soutient, annonce l'avenir, l'espoir et l'utopie. C'est un projet social qu'il faut rêver et construire à long terme, et en même temps un projet de développement à mettre en œuvre sur-le-champ.

Un projet de développement se compose de plusieurs dimensions : une dimension internationale dans les relations entre les pays, les nations et ses groupements mondiaux et régionaux, une dimension nationale pour chacun des pays avec leurs peuples, une dimension régionale et une dimension locale. C'est dans cette dernière que les gens vivent, nouent des rapports, coexistent et construisent leurs existences, individuellement et collectivement. « Même la dimension locale ne peut subsister sans les dimensions nationales et internationales qui, de leur côté, ne peuvent survivre sans racines locales ni contributions aux plans local et régional. La dimension internationale ne peut continuer d'exister sans que l'on reconnaisse que tout le développement social et économique lié à un facteur humain se joue aux niveaux local et régional » (Heck 2010).

Dans son discours prononcé en novembre 2011, lors de l'inauguration de la deuxième Conférence sur le développe-

ment, Marcio Pochman, président de la Fondation Perseu Abramo du parti ouvrier brésilien affirmait que le « développement n'est pas seulement une question de croissance économique. C'est aussi une question sociale, environnementale et culturelle. »

Selon le pape François, « essayons de construire une société et une économie où l'homme et son bien-être sont au centre, et non pas l'argent. Je reconnais que la mondialisation a aidé beaucoup de gens à se sortir de la pauvreté, mais elle en a aussi condamné beaucoup d'autres à mourir de faim. Il est vrai qu'elle a accru la richesse mondiale en termes absolus, mais ce système s'autoentretient par une culture du déchet. Les marchés et la spéculation financière ne peuvent pas bénéficier d'une autonomie absolue » (interview du pape François accordée à Andrea Tornielli et Giacomo Galeazzi pour le journal La Nación).

Le Forum social mondial – dont le slogan était « un autre monde est possible » – s'est tenu pour la première fois en 2001 à Porto Alegre, puis pour la seconde fois en 2015 en Tunisie. Il s'agit là d'une union, d'une coordination et d'une mobilisation de la société et des mouvements sociaux dans le but d'affronter la crise et de proposer une alternative.

Les options politiques et le rôle des gouvernements

Au Brésil, le développement régional a été l'un des cinq objectifs stratégiques gigantesques du gouvernement Lula. Les actions gouvernementales du comité exécutif de la chambre d'intégration nationale des politiques et du développement régional ont déjà été mises en œuvre par le biais de programmes de développement régional. Cette démarche visait à créer des synergies et complémentarités, avec un impact considérable à court et moyen terme, entre les différents niveaux administratifs des sous-régions et régions prioritaires.

« Les différents programmes sociaux brésiliens, de la Bolsa Família (Bourse familiale) à la Luz par Todos (Lumière pour tous) ont stimulé au plan local l'accès aux ressources, même dans les régions les plus démunies du pays. Cet impact a été renforcé grâce au programme intitulé « Territoires de la citoyenneté ». Il s'agit d'un programme antirécession de type rooseveltien, susceptible non seulement de résister aux turbulences actuelles, mais aussi de déclencher une nouvelle croissance dynamique, plus équilibrée au plan régional et capable de fait d'inclure les populations rurales dans le développement du 21^e siècle. L'objectif est un État plus décentralisé, plus participatif, plus démocratique dans ses processus décisionnaires, plus transparent en termes d'information et jouant un plus grand rôle dans la coordination des divers agents de transformation sociale » (Sachs, Lopes et Dowbor 2010).

L'éducation populaire : la théorie et la pratique, la pratique et la théorie

La citoyenneté, la conscience des droits et leur exercice se situent au sein de communautés. C'est là que se déroule

« La citoyenneté, la conscience des droits et leur exercice se situent au sein de communautés. C'est là que se déroule l'apprentissage, dans l'expérience de la vie quotidienne. »

l'apprentissage, dans l'expérience de la vie quotidienne. Voici ce que proclamait, à l'occasion de Rio+20 en 2012, la lettre ouverte aux enseignants et aux éducateurs, intitulée « Pour un monde juste et heureux » : « Nous devons apprendre et employer d'autres moyens de faire de la politique publique, des moyens issus des communautés, et exiger des politiques publiques axées sur la qualité de la vie des gens. Par conséquent, il est urgent de renforcer les processus éducatifs orientés vers l'émancipation humaine et la participation politique à la construction de sociétés viables au sein desquelles chaque communauté humaine puisse se sentir engagée, active et incluse dans le partage de la richesse et de l'abondance de la vie sur notre planète. Ces processus éducatifs comprennent : l'éducation transformative, l'alphabétisation écologique, l'éducation populaire relative à l'environnement, l'écopédagogie, les programmes éducatifs Gaia et l'éducation relative à l'environnement social. Plus que jamais, nous demandons une éducation capable de forcer l'admiration et le respect pour la complexité de ce qui préserve la vie, qui accepte l'utopie de construire des sociétés viables en s'appuyant sur l'éthique du care et pour protéger la biodiversité et la sociobiodiversité. »

Au Brésil, les efforts de la société et des mouvements sociaux sont axés sur la création de politiques publiques avec une grande participation sociale et populaire. Les conseils nationaux, les conférences sur des sujets très divers (santé, agriculture familiale, droits humains, handicapés, communication, agroécologie, éducation, jeunesse, droits des femmes, peuples et communautés traditionnels, communauté lesbienne, gay, bisexuelle et transgenre, environnement), qui attirent de nombreux participants, les médiateurs, les tables de dialogue et de négociation, et le budget participatif font partie d'un processus de création de politiques orientées du bas vers le haut, respectueuses de la diversité régionale et qui tirent leurs origines des organisations locales.

Le Réseau d'éducation citoyenne (RECID – Rede de Educação Cidadã) créé en 2003 durant le premier mandat du gouvernement Lula forme à la multiplication éducative et au leadership à la base. Ses activités incluent des politiques d'économie solidaire, les Territoires de la citoyenneté, l'éducation sanitaire populaire, l'éducation relative à l'environnement, l'éducation aux droits humains et l'alphabétisation des jeunes et des adultes. Le RECID a pour vocation de développer des pratiques éducatives reposant sur la production de connaissances pouvant servir d'instruments susceptibles d'influencer les prises de décisions. Pour produire un effet, ces pratiques doivent remettre en question les structures

facteurs d'inégalités sociales, économiques et régionales, d'exclusion, de faim, de sous-citoyenneté ou de non-citoyenneté.

L'objectif global du RECID est de « ...développer, conjointement avec des familles socialement fragiles, un processus d'éducation et d'organisation visant à améliorer leur accès véritable aux politiques publiques (services d'urgence, politiques locales, emploi et revenus, éducation, santé et structures de sécurité de l'alimentation, etc.) et à des caractéristiques subjectives (sens critique, participation citoyenne, amour-propre) accroissant les possibilités de formuler et proposer de nouvelles politiques respectueuses de la réalité et de la diversité brésiliennes. Cette démarche vise à promouvoir une nouvelle génération de sujets politiques et l'expansion du travail à la base, en vue de renforcer la démocratie dans tous les espaces sociaux » (RECID 2005).

« La mondialisation ne peut ni ne doit créer des conditions écrasant l'individu, la communauté, le droit des gens à maintenir la pratique de leurs rites, leur culture et leurs conceptions de la vie et du monde. »

Ce n'est pas la fin

« La mondialisation ne peut ni ne doit créer des conditions écrasant l'individu, la communauté, le droit des gens à maintenir la pratique de leurs rites, leur culture et leurs conceptions de la vie et du monde. Il ne saurait y avoir de colonisation mondiale. Par conséquent, la dimension locale demeure un espace privilégié pour la qualité de la vie, le respect de la nature et la (re)connaissance de l'autre. La pauvreté, la misère, et l'exclusion sociale en progression dans le monde trouvent leur origine dans la crise économique mondiale de 2008 – qui est aussi une crise sociale et environnementale, et qui représente un modèle de valeurs. Pour lutter contre la crise, il est nécessaire de préserver les identités locales et régionales : avec un projet garantissant aux gens de pouvoir se nourrir et soutenu par la parole et un message, se basant sur les droits et la citoyenneté, exprimant l'espoir, l'avenir et l'utopie » (Heck op. cit.).

Les défis sont nombreux et d'autres se profilent chaque jour à l'horizon. Durant toute son histoire et grâce à sa mobilisation populaire, à l'expérience de chacune de ses communautés et à ses mouvements sociaux, notamment ces dernières décennies, mais grâce aussi à ses gouvernements démocratiques, soutenus par des organisations sociales et des projets modernes de développement durable, l'Amérique latine a fourni des réponses à ses problèmes historiques et servi de référence au reste du monde.

Notes

1 / Un membre de la classe des petits fermiers ou des ouvriers agricoles au bas de l'échelle sociale en Europe, en Asie et en Amérique latine.

Références

Dowbor, L. (1995) : Da Globalização ao Poder Local : a Nova Hierarquia dos Espaços.

Heck, S. (2010) : Políticas de Emprego e Inclusão social : o Pão, a Palavra e o Projeto – Políticas redistributivas de Renda orientadas ao Desenvolvimento local.

Leal, M. et Frei Gørgen, S. (2015) : A Hora e a Vez de um Programa Camponês.

RECID (2005) : Programa de Formação de Educadoras/es Populares e Nucleação de Famílias.

Sachs, I. ; Lopes, C. et Dowbor, L. (2010) : Crises e Oportunidades em Tempos de Mudança, Documento de Referência para as atividades do núcleo Crise e Oportunidades no Fórum Social Mundial Temático – Bahia.

L'auteur

Selvino Heck est praticien de l'éducation des adultes et fondateur du Centro de Assessoria Multiprofissional. Il a été conseiller spécial du cabinet du président Lula (2005-2010). Il est actuellement conseiller spécial du secrétaire général de la présidence, coordinateur du Réseau d'éducation citoyenne (RECID – Rede de educação cidadã) et secrétaire général du Comité national d'agroécologie et de production biologique.

Contact

Secretaria Geral da Presidência da República
Palácio do Planalto, Anexo II
Ala A, sala 101 – 70.150-900
Brésil
selvino.heck@presidencia.gov.br
selvinoheck@terra.com.br

Comment développer le pouvoir d'agir des citoyens par le biais d'environnements virtuels d'apprentissage



De gauche à droite :

Maria Alzira Pimenta
Université de Sorocaba
Brésil

Sônia de Almeida Pimenta
Université fédérale du Paraíba
Brésil



José Furtado
Institut pour le développement durable de Campinas
Brésil

Mabel Petrucci
Université d'État du Paraíba
Brésil

Résumé – Cet article décrit les recherches menées au sein de l'Observatório Cidadão (Observatoire citoyen) de Campinas, Brésil. Les recherches sont axées sur les possibilités de l'Observatoire citoyen de soutenir et d'encourager les actions citoyennes en déterminant comment les technologies de l'information et de la communication (TIC) pourraient être mieux exploitées en vue de promouvoir des processus émancipateurs. L'Observatoire propose de créer des objets numériques d'apprentissage (ONA) à utiliser avec l'aide d'instructeurs pour promouvoir l'émancipation et développer le pouvoir d'agir des gens au sein de la société. On escompte donner ainsi aux citoyens les moyens de participer à des discussions intelligentes et à être capables de faire des propositions, et de prendre des décisions concernant des sujets comme l'urbanisme et les politiques en matière de déchets solides.

Durant toutes les années 90, le Brésil a tenté de se « redémocratiser » en se dotant de nouveaux cadres juridiques. Malheureusement il ne disposait pas des moyens nécessaires pour analyser correctement si ces cadres avaient atteint un niveau de démocratie satisfaisant. Par exemple, même vingt ans après la fin de l'ère du système bipartite, les Brésiliens rencontrent de grandes difficultés à gérer le scénario actuel qui met en présence 32 partis politiques dont l'identité idéologique – si tant est qu'ils en aient une – est difficile à comprendre ou à discerner.

Étant donné que la démocratie représentative ne répond pas de manière totalement satisfaisante aux besoins du citoyen moyen, d'autres acteurs ont investi la scène. Afin de maintenir la cohésion sociale, l'engagement civique et le contrôle social (des stratégies de surveillance des pouvoirs publics par la société civile) sont essentiels pour la stabilité et l'amélioration de la société brésilienne. D'ailleurs, à ce sujet, le Brésil a vu l'apparition de plusieurs organisations non gouvernementales (ONG) qui se consacrent principalement au développement du pouvoir d'agir des citoyens au sujet des pouvoirs publics et des institutions.

Campinas Que Queremos (Campinas que nous voulons) est une des ONG qui opère en adoptant des approches similaires dans tout un ensemble de villes brési-

liennes. Elle veut encourager l'engagement citoyen dans les domaines de l'urbanisme, de la surveillance critique de l'utilisation du budget, du suivi des indicateurs de qualité de vie et, par-dessus tout, des différents modes d'intervention pour améliorer et créer de nouvelles façons d'éduquer à la citoyenneté. Ces activités sont réunies sous l'appellation Observatório Cidadão (Observatoire citoyen).

Pour développer le pouvoir d'agir des citoyens, il faut les former. Les technologies émergentes parmi les TIC sont des outils parmi d'autres. Examinons de plus près les objets numériques d'apprentissage (ONA) qui constituent des ressources susceptibles de promouvoir l'éducation à la citoyenneté (l'un des objectifs de l'Observatoire citoyen). Les ONA représentent une tentative d'offrir de nouveaux formats et processus éducatifs qui au lieu de s'adapter aux caractéristiques de ce que nous qualifions de société du savoir pourraient contribuer à l'améliorer. Pour cela, ils exploitent l'un des traits de notre société émergente : l'énorme quantité d'informations disponible.

L'éducation à la citoyenneté et les TIC

L'éducation à la citoyenneté est peut-être ce qui compte le plus et le plus grand défi pour les gens qui s'engagent à bâtir une société équitable et éthique. Il s'agit d'un concept d'éducation supposant un processus d'humanisation personnelle, de socialisation et d'individualisation (Charlot 2000), et soulignant la nécessité de développer l'autonomie et la réflexion critique. Ce type de réflexion exige des connaissances (souvent confondues à tort avec les « informations » si facilement accessibles sur Internet). La garantie d'un accès à l'information est essentielle, mais ne suffit pas en soi. Les informations doivent être transformées en savoir. Nous devons faire la distinction entre savoir et informations. Ainsi devons-nous employer les informations pour construire un savoir et développer de la sorte le pouvoir d'agir des citoyens pour qu'ils puissent se sentir socialement inclus et soient en mesure de contribuer à contrôler les activités gouvernementales.

Par exemple, la croissance et le développement des villes exigent un système de gestion financier efficient et complexe, pouvant donner lieu à de multiples détournements. Outiller le citoyen moyen de sorte qu'il comprenne ces faiblesses est une façon de stimuler le développement de son pouvoir d'agir et la participation sociale qui en découle. Ceci entraîne une amélioration du contrôle social dans différents domaines d'activité gouvernementale.

Selon Castilho et Osorio (Pontual 2005 : 63), l'éducation à la citoyenneté vise à promouvoir le développement de stratégies permettant d'intervenir dans des processus globaux et des calendriers publics en favorisant la « formation au lobbying citoyen ; les actions d'intérêt général et la création de mouvements publics efficaces et créatifs, capables de faire office de réseaux d'acteurs sociaux ». Selon nous, l'intérêt général associé à des réseaux sociaux permet de bâtir une société éthique et équitable.

L'Observatoire citoyen et les objets d'apprentissage numériques (ONA)

L'Observatoire citoyen est un environnement éducatif offrant une plate-forme d'apprentissage à tout un ensemble d'acteurs sociaux divers. Il est impartial, laïc et pluraliste, et repose sur quatre piliers : la transparence de l'administration publique, la participation et le contrôle sociaux, l'éducation à la citoyenneté, et un environnement urbain équitable et viable.

Cette surveillance devrait améliorer la transparence des actions gouvernementales et contribuer au plein exercice du contrôle social en créant des conditions favorables à la promotion de la sensibilisation à la citoyenneté. Deux principes soulignent ses actions : a) le citoyen moyen n'est pas conscient du fonctionnement de trois secteurs gouvernementaux (les pouvoirs judiciaire, législatif et exécutif) ce qui rend difficile l'exercice de ses droits de citoyen ; b) les données sur l'économie, la santé publique et l'éducation, disponibles sur des sites Internet officiels sont incompréhensibles pour quiconque n'est pas un spécialiste, ce qui complique leur analyse et leur utilisation. Le travail éducatif de l'Observatoire citoyen vise à créer des informations et du savoir sur la base de ces données en élargissant et en approfondissant le débat sur des thèmes d'intérêt pour tous les citoyens.

L'une des façons de promouvoir l'apprentissage interactif à l'Observatoire citoyen consistait à utiliser des objets numériques d'apprentissage (ONA). Il s'agit de ressources disponibles dans le cadre de l'apprentissage en ligne, invitant le visiteur à étudier et découvrir les informations disponibles en fonction de ses intérêts personnels.

Ces ressources sont désignées par différentes expressions : ressources numériques en ligne (Sá Filho et Machado 2003), ressources numériques d'apprentissage (Jordão 2010) ou encore objets virtuels d'apprentissage (Antônio Jr. et Barros 2005), pour n'en citer que quelques-unes. Nous avons opté pour l'expression : objets numériques d'apprentissage (ONA) que Wiley (2000) définit comme des « entités numériques transmissibles par Internet, ce qui signifie que n'importe quel nombre de personnes peut y accéder et les utiliser simultanément. » Ces entités peuvent être « des contenus multimédias, des contenus d'enseignement, des objectifs d'apprentissage, des logiciels d'enseignement et des outils logiciels, ainsi que des personnes, organisations ou événements auxquels il a été fait référence durant un apprentissage assisté techniquement. »

Un objet d'apprentissage numérique se caractérise par son accessibilité, sa durabilité, sa modularité et sa réutilisabilité. Parmi ces caractéristiques, la réutilisabilité est la plus importante (Sá Filho et Machado 2003 ; Jordão 2010). Elle permet d'utiliser un objet numérique d'apprentissage dans différents contextes et à différentes fins, et de le combiner avec divers objets « pour créer des environnements d'apprentissage riches et flexibles » (Antônio Jr. et Barros 2005).

La création et l'utilisation de différentes formes d'ONA dans des buts éducatifs divers sont liées à ce que Levy (2000) appelait l'intelligence collective. Au lieu d'être contrôlé, le savoir humain devrait s'intégrer dans les activités

humaines et, en particulier, être de même socialisé. Un premier temps, il sera peut-être difficile d'y parvenir, mais cette approche apparaît moins utopique si l'on tient compte des possibilités qu'offrent les TIC.

Enquêter en ligne

Pour comprendre comment proposer des services en ligne d'éducation à la citoyenneté et déterminer dans quelle mesure nous pouvons utiliser les TIC afin de promouvoir l'émancipation et le développement du pouvoir d'agir des citoyens, nous avons eu recours à des environnements virtuels pour mener nos recherches empiriques. Nous avons formulé une enquête ciblant un public quelque peu familiarisé aux réseaux sociaux et aux environnements virtuels. Les personnes interrogées venaient d'horizons très divers. L'échantillon choisi se composait de quarante personnes.

Voici trois exemples se basant sur notre définition d'un objet numérique d'apprentissage :

1. le documentaire intitulé O Valor da Água (La valeur de l'eau, 16^e chaîne), produit par TV PCJ et financé par l'Agência das Bacias dos Rios Piracicaba, Capivari e Jundiá (l'Agence des bassins des fleuves Piracicaba, Capivari et Jundiá). Cette vidéo de quatorze minutes explique comment fonctionne le système de captage et d'approvisionnement en eau. Cet objet numérique d'apprentissage utilise des ressources graphiques informatiques, comprenant des images par satellite, des graphiques, des diagrammes, des parties parlées et des textes (figure 1) ;
2. Na boca do povo (Dans la langue populaire) est un film d'une minute mis en scène par Kawe de Sá et Bruno Medaber sur le thème de « l'information du public : le droit de tous. Pas d'excuses ni de secrets. » Quelques images et sons suffisent à ce film quasi muet pour véhiculer un important message sur les problèmes et questions liés à la participation sociale (figure 2) ;
3. des diapositives produites par l'équipe de l'Observatoire citoyen de Campinas Que Queremos et se penchant sur des questions concernant la situation socio-économique et politique dévoilent un certain nombre de bilans et questions concernant la lutte contre la corruption, le contrôle social et la crise de l'approvisionnement en eau (figure 3).

Ces trois exemples étaient d'abord présentés aux utilisateurs lorsqu'ils accédaient pour la première fois à l'enquête. Pour y prendre part, il fallait d'abord cliquer sur le premier lien, ce qui ouvrait l'accès aux deux autres. Ensuite, les utilisateurs devaient remplir un questionnaire en ligne sur l'éducation à la citoyenneté.

Résultats

1) Quel ONA préférez-vous (en fonction de la présentation, du contenu, de la durée, etc.) ?

Malgré sa longueur, le documentaire O Valor da Água l'a emporté, suivi de près par le clip d'une minute Na Boca



Figure 1 – ONA n° 1



Figure 2 – ONA n° 2

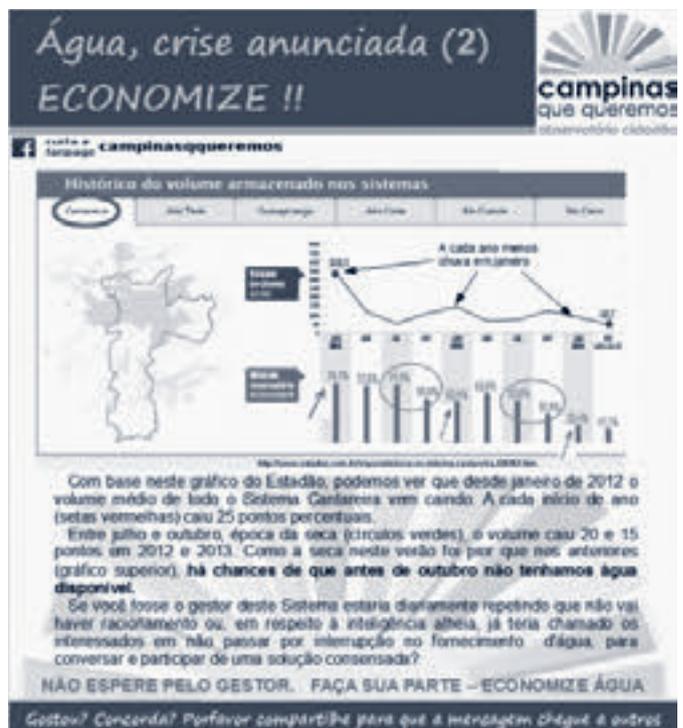


Figure 3 – ONA n° 3

Figure 4 : classement des ONA

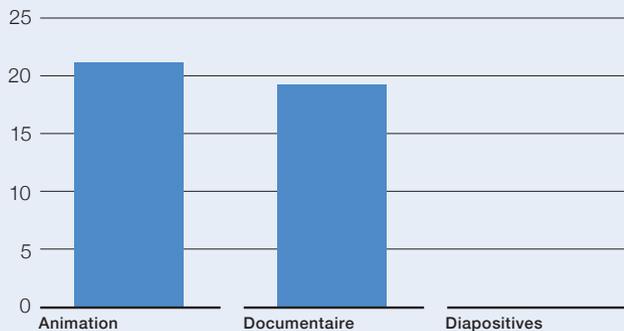


Figure 5 : attributions de notes entre 1 et 5 pour chaque ONA

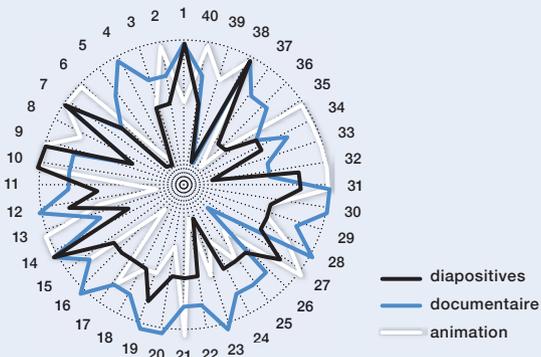


Figure 6 : durée idéale d'un ONA

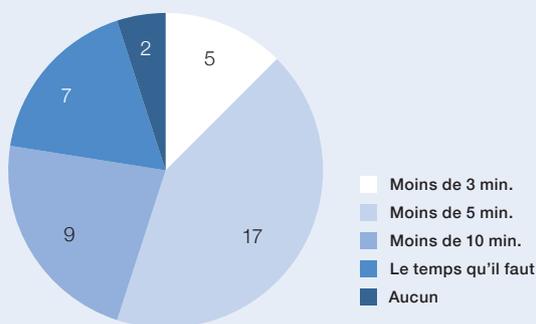
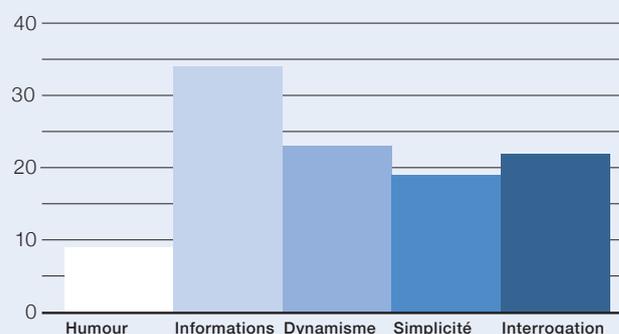


Figure 7 : caractéristiques souhaitables pour un ONA



do Povo. Loin derrière, avec un très faible score, les diapositives produites par l'équipe de Campinas que Quereiros sont arrivées dernières comme l'illustrent les figures 4 et 5.

Bien que le classement ait été très serré entre le documentaire et l'animation, leur durée est très différente : le premier fait près de quinze minutes, l'autre juste une minute. Ils emploient tous les deux le langage audiovisuel, quoique le documentaire s'exprime directement et que l'animation exige d'être capable d'une certaine interprétation. Le documentaire informe, tandis que l'animation se penche sur les valeurs dans la vie. Le questionnaire permettait d'émettre des commentaires, et des gens ont critiqué le format des ONA, en particulier certains points techniques touchant la qualité des images et l'influence négative du rythme de la vie moderne qui détourne notre attention.

2) Quelle durée arrangeait le plus les spectateurs ?

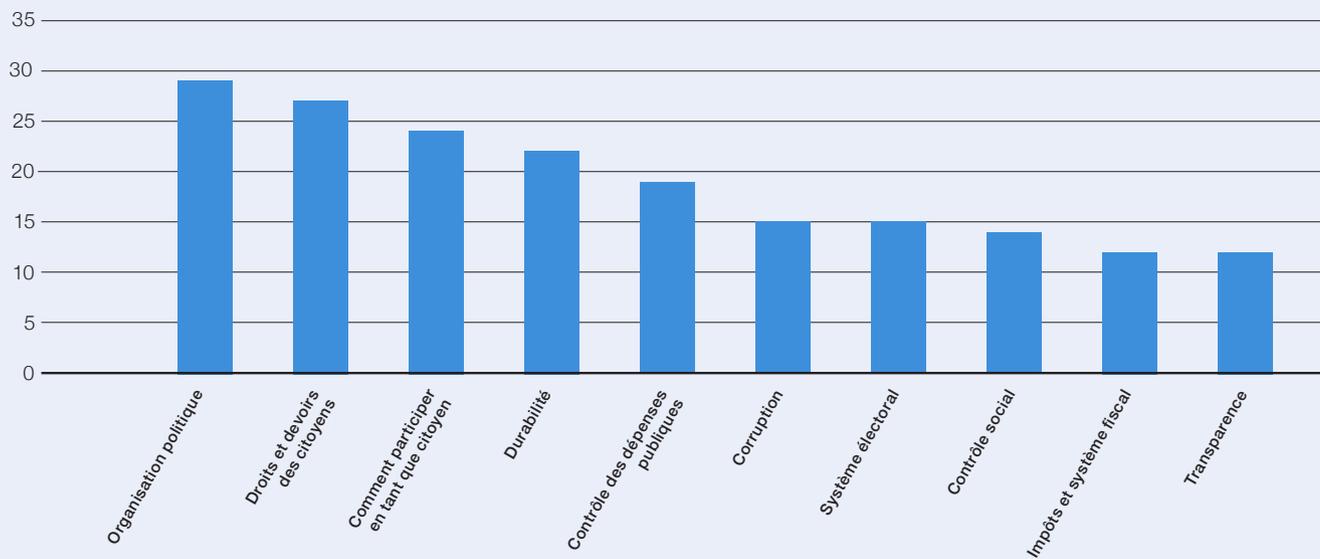
La grande majorité a indiqué qu'une durée de moins de cinq minutes était préférable (bien qu'un nombre significatif de votes se soient prononcés, comme l'illustre la figure 6, en fa-

veur d'une durée inférieure à dix minutes). De nos jours, les gens ont accès à beaucoup plus d'informations qu'ils ne peuvent en assimiler. En outre, le flux continu et intense d'informations que nous recevons par messagerie instantanée a conditionné notre façon de voir le monde et d'être à l'intérieur de celui-ci. Dans ce cas, cela signifie que les gens cherchent des messages courts, d'une moyenne de cinq minutes. L'une des personnes interrogées a fait remarquer la nécessité d'envisager le rapport entre la durée et moyen de communication.

3) Quel format convient le mieux pour l'éducation à la citoyenneté ?

Malgré sa longueur, le documentaire l'a emporté de peu sur l'animation. Ces deux ONA ont largement été préférés aux diapositives. Ces résultats, bien que différant de ceux de la question 2 (la durée préférée étant inférieure à cinq minutes), sont compréhensibles si l'on prend en compte la quantité considérable d'informations qu'apporte le documentaire – l'une des caractéristiques d'un ONA identifiée comme essentielle (ainsi que l'illustre la question suivante).

Figure 8 : les sujets souhaitables pour un ONA



4) Quelles sont les caractéristiques essentielles d'un objet numérique d'apprentissage ?

Les résultats révèlent que les personnes interrogées demandent à être informées. Cette exigence pose des conditions puisque les personnes interrogées pensent qu'un ONA doit aussi interroger, être dynamique et simple. Ces caractéristiques renforcent la qualité d'outil d'un ONA susceptible de contribuer à éduquer d'une manière générale et à promouvoir de manière simple et dynamique des interactions sociales reposant sur l'information. Pour aborder ces questions complexes, il faut avoir une certaine connaissance de l'information et être capable de maîtriser la langue et les valeurs qui les forment. Les caractéristiques des ONA identifiées par les personnes interrogées sont celles qui conduisent non seulement à la satisfaction des citoyens, mais aussi à leur engagement social.

Dans ce contexte de l'éducation à la citoyenneté, le contenu (les informations) est essentiel pour le développement d'un examen critique tout en utilisant un langage simple et accessible, adapté à des réalités diverses (figure 7).

5) Quels sont, selon vous, les sujets les plus importants en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté (les réponses possibles étant : le système électoral, l'organisation politique, les impôts et le système fiscal, la corruption et le contrôle social, la durabilité, les droits et devoirs des citoyens, le contrôle des dépenses publiques, la transparence, etc.) ?

Les réponses ont révélé que l'organisation politique était considérée comme ce qui comptait le plus. Ce n'est pas une coïncidence. Comprendre l'organisation politique devrait en-

traîner celle de tous les autres sujets proposés. En effet, les systèmes électoraux et fiscaux, le contrôle social et une durabilité appropriée sont seulement structurés par le biais d'un système politique correspondant aux intérêts des citoyens. Les réponses révèlent que les gens demandent davantage d'informations sur la question (figure 8).

Les droits et devoirs des citoyens se sont classés seconds. À notre avis, ce sujet est essentiel et étroitement lié au précédent. Aussi devrait-il être inscrit au calendrier politique. Il faut que les gens se sentent informés et réfléchissent au sujet de leurs droits et devoirs, ce qui explique l'importance donnée à cette question par les personnes que nous avons interrogées.

Nous soulignons que l'Observatoire citoyen, en tant qu'ensemble d'actions pour promouvoir l'éducation à la citoyenneté, a cherché à contribuer au développement de l'identité des citoyens et à leur engagement dans le contrôle social de la gestion publique. Par conséquent, le développement et l'utilisation d'objets numériques d'apprentissage est une des stratégies que nous adoptons pour introduire l'Observatoire citoyen dans la connaissance de la société. Nous pensons qu'ouvrir l'accès à des informations fiables permettra au citoyen moyen d'acquérir des connaissances et, comme l'indiquait Levy (1993 : 40) de « [...] retenir ce qui a été appris. Les multimédias interactifs, du fait de leur système non linéaire, permettent d'explorer le matériel à assimiler. Par conséquent, cet outil est bien adapté à une pédagogie active. »

Le commentaire d'une des personnes interrogées fournit un exemple de ce type de pédagogie active et participative : « Quel que soit l'équipement utilisé pour apprendre, ce

qui compte par-dessus tout, c'est que les gens apprennent le contenu et débattent avec d'autres personnes des idées et propositions pouvant en découler » (personne interrogée n° 36).

L'utilisation d'ONA s'est aussi révélée être une stratégie efficace pour socialiser les informations et le savoir. Elle aide à sensibiliser les gens à des problèmes urgents (entre autres la corruption et les détournements de fonds publics) et encourage les citoyens à s'engager socialement.

Nous souhaitons souligner trois aspects de l'enquête. Premièrement, les méthodes employées sont transparentes, de la collecte des données à la socialisation des résultats, étant donné que chaque étape est disponible sur le site Internet de l'Observatoire citoyen, sur les pages de nos fans et à d'autres endroits sur la Toile. Nous pensons que les TIC sont des outils qui favorisent le développement du pouvoir d'agir et du savoir.

Deuxièmement, l'équipe peut évaluer l'efficacité des ONA ayant été conçus. La quantité de choix révèle que nous devons définir de nouvelles stratégies pour atteindre nos objectifs. De plus, nous avons découvert que nos pratiques constituaient un exemple de réutilisabilité étant donné que nous fournissons aussi des ONA que nous n'avons pas élaborés.

Troisièmement, les résultats de nos recherches fournissent à l'équipe de l'Observatoire citoyen et à quiconque s'intéressant à cette question des informations importantes pour le développement d'autres ONA étant donné qu'elles partent du point de vue des bénéficiaires (quant au format, à la longueur, au sujet et aux caractéristiques souhaitées).

Selon Davies (2006), « la citoyenneté mondiale repose sur des droits, la responsabilité et l'action. » Par conséquent, les gens doivent avoir accès à des processus éducatifs définissant clairement comment le monde fonctionne, mais aussi quel rôle ils y jouent et quels sont leurs droits et devoirs. Ce savoir, bien que culturel, technologique, politique et économique, doit nous guider pour bâtir une société plus juste et plus viable. C'est une éducation faisant des citoyens actifs au sein de leurs communautés qui nous permet d'élargir la réflexion pour dépasser le plan local et l'étendre à la société à l'échelle mondiale. Les nouvelles technologies utilisées dans l'éducation à la citoyenneté, comme dans l'Observatoire citoyen, peuvent aider dans les efforts entrepris pour créer une citoyenneté mondiale.

Enfin, nous comprenons que la connaissance et la compréhension sont des processus cognitifs essentiels pour créer une citoyenneté active. Elles sont la base de la réflexion autonome et critique qu'il faut pour adopter l'attitude participative nécessaire afin de transformer un sentiment de pure indignation en force, en motivation et en action organisée, et de faire tout notre possible pour que la société dans son ensemble connaisse des jours meilleurs.

Références

Antonio, W., Jr., et Barros, D. M. V. (2005) : Objetos de aprendizagem virtuais : material Didático para a educação básica. <http://bit.ly/1eTp7Ad>

Charlot, B. (2000) : Globalização e Educação. Texto de Conferência no Fórum Mundial de Educação, 2000. (Texto avulso). <http://bit.ly/1lhSpCn>

Davies, L. (2006) : Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, vol. 58(1), pp. 5-25. DOI : 10.1080/001319110500352523

Jordão, T. C. (2010) : Recursos digitais de aprendizagem. *Revista Tecnologias na Educação* ano1, no 1. ISSN : 1984-4751. Extrait de : <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br>

Lévy, P. (2000) : A inteligência coletiva: por uma antropologia no ciberespaço. 3. ed. São Paulo : Loyola.

Lévy, P. (1993) : As Tecnologias da Inteligência. São Paulo : Editora 34.

Pontual, P. (2005) : Educação popular e democratização das estruturas políticas e espaços públicos. Dans : *Educação popular na América Latina : desafios e perspectivas*. Brasília : UNESCO, MEC, CEAAL.

Wiley, D. A. (1999) : Learning objects and the new CAI: So what do I do with a learning object?

Les auteurs

Maria Alzira de Almeida Pimenta a acquis de l'expérience dans le domaine de l'éducation de base en tant qu'enseignante, directrice et coordinatrice de l'éducation des adultes. Elle est professeur au programme postdoctoral d'éducation de l'université de Sorocaba, directrice de l'Institut pour le développement durable de Campinas et collaboratrice bénévole à l'Observatoire citoyen Campinas Que Queremos. Elle mène des recherches sur l'évaluation et l'éthique.

Contact

Cidade Universitária
Rod. Raposo Tavares, km, 92.5,
Sorocaba-SP, 18023-000
Brésil
alzira.pimenta@gmail.com

Sônia de Almeida Pimenta est docteur en éducation et enseigne à l'université fédérale du Paraíba, au Brésil. Elle a travaillé comme coordinatrice du programme en portugais d'éducation des enseignants au Timor oriental. Elle a de l'expérience dans les domaines suivants : la santé publique et l'éducation, la technologie dans l'éducation, l'éducation à distance, le contrôle des connaissances, l'enseignement et l'apprentissage.

Contact

Rua Recife, Lotes 1-7 – Jardim Bela Vista,
Rio das Ostras – RJ, CEP 28895-532
Brésil
sopimenta1@gmail.com

Mabel Ribeiro Petrucci Padilha est titulaire d'une maîtrise d'éducation et étudiante en doctorat de sociologie à l'université de Minho, au Portugal. Elle a de l'expérience dans le domaine de l'éducation, notamment dans les processus éducatifs faisant appels aux TIC, dans les sciences de la culture et l'éducation culturelle. Elle est professeur au programme national pour l'éducation des enseignants de l'éducation de base au Brésil, à João Pessoa, dans l'État du Paraíba.

Contact

Universidade Estadual Vale do Acaraú –
Unavida
Rua Flávio Ribeiro Coutinho 50 – João
Pessoa
Paraíba, Brésil
mabelpetrucci@hotmail.com

José Furtado est titulaire d'une maîtrise d'ingénierie, travaille comme consultant en durabilité et en responsabilité sociale des entreprises, et est coordinateur de l'Observatoire citoyen. Il s'intéresse au développement communautaire, au contrôle social, à la transparence et aux manières de permettre aux citoyens de mieux contribuer à définir la politique publique.

Contact

Rua Benedita Franco Gomes, 56
Fundos, Campinas – SP – 13077-066
Brésil
mfurtado.jose@gmail.com

Les citoyens ont la parole

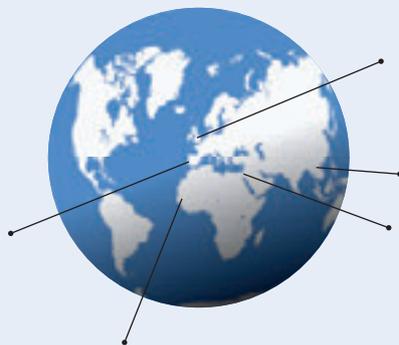
IV^e partie



John Kolodziejski
Royaume-Uni

1. Pour moi, la citoyenneté mondiale, c'est être ouvert sur le monde, et on la définit le mieux par ce qu'elle n'est pas. Ce n'est pas être introverti et considérer son propre pays comme LE modèle à suivre. C'est mieux connaître les aspects positifs et négatifs de son propre pays en l'observant de l'extérieur. C'est être ouvert sur le monde et prêt à essayer des choses ; c'est ce que font les voyageurs. Vivre à l'étranger consolide ces idées encore plus. Être « l'étranger » vous rend encore plus accommodant et accueillant à l'égard des étrangers que vous rencontrez dans votre propre pays.

2. J'ai voyagé et vécu durant de longues périodes dans trois pays (l'Espagne, l'Angola, le Brésil). Rien qu'au Brésil, j'ai vécu dans quatre régions culturellement très différentes : Rio, São Paulo, Salvador et le Paraíba. J'ai commencé jeune à m'intéresser aux actualités étrangères en regardant la télé et en lisant les journaux. Les questions internationales m'importent. Je me suis intéressé à la politique en participant activement à des campagnes de solidarité avec le Nicaragua et le Chili, et contre l'apartheid, et je suis parti en Angola comme volontaire international. Ça dépassait le cadre d'un intérêt purement théorique. En tant que journaliste, j'ai parcouru une grande partie du globe et souvent écrit sur des sujets particuliers de l'industrie mondiale : l'extraction minière, l'énergie, les marchandises, etc.



1. Que signifie la citoyenneté mondiale pour vous ?
2. Dans quelle mesure êtes-vous un citoyen du monde ?



Fatoumata Sam Dabo
Guinée

1. Être citoyen du monde, c'est avoir le droit à la santé, à l'éducation et à un environnement sans violence. Le citoyen du monde doit respecter les droits et accomplir ses devoirs civiques vis-à-vis de l'État et de la société. Il a droit à la liberté d'expression, à la participation au développement de sa communauté, de son pays et du monde.

Il doit s'informer, se former et partager avec les autres pour un développement harmonieux.

2. Nous sommes citoyens du monde lorsque nous connaissons nos droits et devoirs, accomplissons nos devoirs et respectons les droits des autres.

Le citoyen du monde a pour mission de se développer et de contribuer au développement durable du pouvoir d'agir de sa communauté au sein du monde.



Eida al Kubaish
Jordanie

1. La citoyenneté mondiale signifie que le monde ne fait qu'un et que ses habitants sont de nationalité « humaine ».
2. Un citoyen du monde est un être humain qui apprécie et respecte l'humanité de tous les autres citoyens de ce monde unique.



Bouakhamkeo Konglysane
Laos

1. À mon sens, appartenir à la population mondiale est très important pour tout le monde, et pour moi en particulier. Je pense que je suis quelqu'un qui fait partie de ce monde et je réfléchis beaucoup au rôle que j'y joue. Je pense que nous devons commencer par nous-mêmes avant d'éduquer et de développer d'autres personnes et pays. Nous devons nous développer, puis développer nos familles, et c'est seulement ensuite que nous pouvons passer à notre société et notre pays. Nous devons commencer par les petites choses, partir de la base vers le niveau central.
2. Je ne suis pas sûre, mais je pense que cela veut dire que j'appartiens au monde mondialisé. J'influe sur le monde et le monde influe sur moi. Comme je l'ai dit, nous devons commencer par nous-mêmes et nos familles. Par exemple, nous devons nous adapter au changement et au réchauffement climatiques ou au changement social. Alors, que faire si nous voulons conserver la viabilité de notre planète ? Je dirais que nous devrions commencer par nous-mêmes, en nous demandant ce que nous pouvons faire pour sauver notre environnement. Nos quatre besoins humains fondamentaux sont : la nourriture, les vêtements, les soins médicaux et de quoi se loger.



Joaquim Jorge
Portugal

1. Le citoyen du monde est un individu qui a le sentiment d'appartenir au système mondialisé, ce qui veut dire qu'il a la capacité d'apporter des changements à ce système. Vous pouvez changer les choses autour de vous parce que vous êtes engagé et que vous en faites partie. Vous pouvez changer le système parce que vous y participez en tant que membre pleinement engagé ; vous êtes une force motrice et vous pouvez agir. Chaque individu est important et peut jouer un rôle en dirigeant et influençant les autres de sorte qu'ils agissent comme lui. Être responsable du monde. Nous n'avons qu'une planète et sommes tous des humains qui ont droit aux mêmes droits.
2. J'ai de nombreuses façons de penser ; je fais des choix réfléchis lorsque j'achète quelque chose et que je consomme ; je fais preuve de respect envers les hommes, les femmes et les minorités sexuelles ; j'essaie de vivre ma vie de façon équilibrée en me tenant informé de ce qui se passe dans le monde, notamment en ce qui concerne (l'accès à) l'éducation, les droits humains et l'accès à la culture. Je fais campagne en faveur des principes du libre-échange et des pratiques environnementales qui assurent un accès plus équitable à l'eau et à d'autres ressources de base nécessaires à la vie.

Séminaire virtuel 2015 : comprendre les communautés



Timothy Ireland
Brésil

Résumé – *Le séminaire virtuel organisé en 2015 après la parution du numéro 81 d'Éducation des adultes et développement portait sur les communautés et l'éducation des adultes. Il est ressorti des discussions que la communauté est un espace d'apprentissage doté de ressources nécessitant souvent un développement du pouvoir d'agir et qu'il s'agit d'un « engagement partagé entre des sujets individuels, qui les rend responsables ensemble et doit sans cesse être renouvelé. »*

En 2015, le séminaire virtuel du CIEA était consacré aux communautés et à la nécessité de créer des passerelles entre les besoins locaux et les engagements mondiaux. Y-a-t-il un lien entre les deux ? Et si tel est le cas, de quelle nature est-il ? Les communautés, grandes et petites, sont clairement affectées par les métapolitiques comme les Objectifs du millénaire pour le développement et l'Éducation pour tous. L'inverse est-il également vrai ? Les communautés ont-elles leur mot à dire dans la formulation des métapolitiques ou sont-elles juste de simples cibles à atteindre ?

Le séminaire virtuel qui s'est déroulé du 25 février au 20 mars a ouvert un débat sur les communautés, partant des quatre articles suivants publiés dans le numéro 81/2014 d'Éducation des adultes et développement (EAD) : Alfonso Torres Carrillo : Sensibilités communautaires anciennes et nouvelles dans l'éducation populaire ; Astrid von Kotze : Vrygond dans un monde en mutation – quelle différence l'éducation populaire peut-elle faire ? ; Venant Nyobewe : Comment les Batwas sont sortis de leur isolement ; Anna Pluskota et Monika Staszewicz : De la vulnérabilité à la résilience – un modèle d'apprentissage collectif basé sur les ressources. Une publication annuelle a ses avantages et ses inconvénients. L'inconvénient : le manque de souplesse quand il s'agit de débattre. D'où l'importance du séminaire virtuel pour élargir et approfondir notre analyse, se connecter au plan mondial avec des pratiques locales et créer des passerelles entre les besoins locaux, le calendrier du déve-

loppement et de l'éducation pour l'après-2015, et le cadre d'action de la CONFINTEA formulé à Belém.

Les nombreuses communautés

La communauté est un descripteur polysémique dont la signification diffère en fonction des gens, ce qui en complique la définition. Nous avons déjà parlé de communautés verticales et horizontales mettant en relief un territoire commun, soit occupé par des groupes de gens, soit déterminé par leurs intérêts communs. À l'ère numérique, nous avons inventé des communautés virtuelles et des réseaux sociaux. Le CIEA pourrait lui-même être décrit comme une communauté virtuelle avec quelques éléments de verticalité. Monica Simons fait référence à l'organisation mondiale virtuelle non gouvernementale AVAAZ et à ses campagnes. Des discussions, il ressort clairement que nous nous intéressons aux communautés dans l'optique d'un processus et non d'un état. Les communautés occupent de nouveaux espaces – physiques et virtuels – et rassemblent de nouveaux acteurs. Comme l'exprime Alfonso Torres, « Ici, la communauté n'est pas une structure déterminée une fois pour toute ; elle évolue et apprend en permanence. » Huber Santisteban Mattos élargit quant à lui le concept de communauté en incluant dans sa définition la Terre ainsi que les êtres humains. Ce progrès est fondamental pour le concept anthropocentrique de la communauté en tant qu'activité purement humaine. Shirley Walters fait référence à l'importance d'une notion de la communauté en tant qu'ensemble de valeurs associées à la solidarité, plutôt que de ne voir en elle qu'un simple espace géographique.

La mauvaise communauté

Plusieurs participants au séminaire nous ont mis en garde contre le danger de croire que la communauté était *intrinsèquement* bonne et positive, et qu'il fallait l'apprécier pour ses qualités inhérentes. Il y a des communautés dont les valeurs, les pratiques, les croyances et les principes sont loin d'être louables. La communauté n'est pas nécessairement synonyme de démocratie et de participation, de même que les ONG (organisations non gouvernementales) ne sont pas synonymes de transparence et d'horizontalité. Bien que le mot communauté puisse être employé dans un sens générique large – de communauté de l'éducation ou de communauté apprenante – le concept a été utilisé dans un sens plus technique et politique durant le séminaire. Comme Torres le commente : « Il s'agit d'un point de vue qui ranime un sens communautaire politique, éthique, critique et émancipateur comme celui de la solidarité et de l'engagement entre individus. » Par conséquent, il est ressorti de nos discussions que la communauté est un espace d'apprentissage doté de ressources nécessitant souvent un développement du pouvoir d'agir et qu'elle représente un « engagement partagé entre des sujets individuels, qui les rend responsables ensemble et doit sans cesse être renouvelé. »

Participez ! Séminaire virtuel du CIEA 2016

Le prochain séminaire virtuel sur l'éducation à la citoyenneté mondiale se déroulera fin février 2016 sur une période d'environ deux semaines. Les articles suivants de ce numéro en constitueront le point de départ :

Ce même ethos de la communauté a subi des pressions ces quarante dernières années, si ce n'est plus longtemps, confronté qu'il était à une vague croissante de néolibéralisme inspirée des politiques propagées par Margaret Thatcher et Ronald Reagan. Tony Judt avance sur un ton assez pessimiste que « Pendant trente ans, nous avons fait de la poursuite de nos intérêts matériels personnels une vertu ; et c'est à présent justement ce dont sont faits les vestiges de notre sens de l'intérêt collectif » (2010). Néanmoins, il affirme aussi que « Le caractère matérialiste et égoïste de la vie contemporaine n'est pas inhérent à la condition humaine » (ibid). Comme l'affirme John Stuart Mill : « L'idée d'une société maintenue par les seules relations et sentiments découlant d'un intérêt pécuniaire est fondamentalement répugnante. » Judt invoque la confiance, la solidarité et l'intérêt commun comme primordiaux pour toutes les entreprises collectives : un sens prononcé de l'intérêt et des besoins communs, le contre-pied de la peur et de l'insécurité. Les exemples, de régions et pays aussi divers que l'Amérique latine, l'Afrique du Sud, l'Inde, le Burundi, Cuba, l'Afghanistan, etc., présentés dans le numéro 81 d'EAD indiquent que les communautés continuent de résister à des structures de pouvoir plus larges en apprenant, en développant le pouvoir d'agir de leurs membres et en promouvant une nouvelle sociabilité, des actions collectives et différentes notions de la démocratie.

Les choses à faire et à éviter dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté mondiale

Alfonso Torres et Jason Nunzio Dorio, USA

(voir page 4)

Éducation à la citoyenneté mondiale à l'époque postcoloniale : les leçons du Cameroun

Michel Foaleng, Cameroun

(voir page 20)

Mission impossible ? Créer un cadre de suivi pour l'éducation à la citoyenneté mondiale

Amy Skinner, Belgique

(voir page 81)

Du vase clos de Half-Die à la découverte du monde

Kadijatou Jallow Baldeh, Gambie

(voir page 94)



Le séminaire est gratuit et ouvert à tous. Souhaitez-vous y participer ? Envoyez un courriel à voicesrising@icae.org.uy. Les inscriptions sont dès à présent ouvertes, et ce jusqu'au début du séminaire.

Le séminaire virtuel se déroulera en anglais par le biais du courriel. Vous pouvez toutefois aussi nous envoyer vos contributions en français ou en espagnol ; celles-ci seront traduites en anglais.

Si vous avez des questions avant le séminaire, n'hésitez pas à contacter Cecilia Fernández (icae@icae.org.uy) au secrétariat du CIEA à Montevideo, en Uruguay.

Peut-être devrions-nous terminer en prenant appui sur les mots du Philippin Ramon Mapa et en nous rappelant la mise en garde de Bob Dylan :

« La ligne est tracée, La malédiction est lancée, Ce qui arrive lentement maintenant, Va bientôt s'accélérer. Comme le présent de maintenant, Sera plus tard le passé, L'ordre établi change rapidement. Et le premier maintenant, Sera bientôt le dernier. Car les temps sont en train de changer. »¹

Notes

¹ / Traduction : P. Mercy, <http://www.bobdylan-fr.com/trad/thetimes-theyarechanging.html>

Références

Judt, T. (2010) : *Ill Fares the Land*. Londres : Penguin Books.

i

L'auteur

Timothy Ireland est professeur assistant d'éducation des adultes à l'université fédérale du Paraíba, à João Pessoa (Brésil). Il a été directeur national de l'Éducation des adultes au ministère de l'Éducation de 2004 à 2007 et a travaillé pour l'UNESCO de 2008 à 2011, période durant laquelle il s'est principalement consacré à la CONFINTEA VI. Depuis 2013, il est membre du comité de rédaction de la revue *Éducation des adultes et développement*.

Contact

Av. Umbuzeiro, 480,
Manaíra – João Pessoa
PB: 58038-180
Brésil
ireland.timothy@gmail.com

83
2016

Participez !

Appel à la soumission d'articles

Numéro 83

Compétences et capacités

Quelles sont les compétences et capacités nécessaires au 21^e siècle ? Quelles compétences pour l'avenir ? Pouvons-nous générer des capacités grâce à l'éducation et à l'apprentissage afin d'anticiper l'avenir ?

Notre prochain numéro sera consacré au débat sur les compétences et capacités nécessaires dans la vie et au travail. Nous entendons la vie dans sa totalité : les jeunes, les adultes et les personnes âgées, dans une optique tout au long de la vie et dans toute l'amplitude et la profondeur de cette dernière. Et quand nous parlons de compétences, il est question de celles permettant d'obtenir un emploi décent. Par conséquent, nous souhaitons mieux comprendre l'importance des compétences et capacités pour la citoyenneté et le travail. Les compétences de base comme l'écriture, la lecture et le calcul nous sont nécessaires à tous pour vivre au sein d'une communauté, ou dans la société en général.

Nous voulons présenter des idées et expériences illustrant dans quelle mesure l'éducation, l'apprentissage et la

formation peuvent développer des compétences pour la vie et le travail dans la pratique.

En même temps, nous voulons apprendre à partir d'exemples innovants d'enseignements dispensés à des jeunes et des adultes comment les adultes apprennent. Nous voulons pour cela nous baser sur la diversité des nouvelles compétences et capacités enseignées aux migrants ou aux réfugiés, sur l'observation des communautés frappées par des catastrophes ou sur ce qu'il faut savoir pour faire face à une crise ou à un conflit.

Nous vous invitons à proposer des articles et exemples de projets pour le numéro 83 d'*Éducation des adultes et développement*. Veuillez envoyer ce que vous souhaitez nous soumettre au rédacteur en chef Johanni Larjanko (johanni.larjanko@gmail.com) et à la directrice éditoriale Ruth Sarrazin (sarrazin@dvv.international.de). Date limite des soumissions : le 1^{er} avril 2016.

Participez !
EAD en ligne

Rejoignez-nous sur Facebook

Si vous souhaitez envoyer des commentaires ou des suggestions, partager des infos ou indiquer des événements intéressants à nos lecteurs, rejoignez-nous sur Facebook à l'adresse : facebook.com/AdEdDevjournal

Lisez-nous en ligne

La revue est disponible en ligne. Vous pouvez en lire l'intégralité ou choisir de ne consulter que certains articles. Pour y accéder en ligne, tapez : www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement

Vous pouvez aussi utiliser notre index en ligne sur www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement pour rechercher des articles parus dans des numéros précédents. Cet index propose un système de classement par auteurs, numéros, années de parution, thèmes, régions et pays.

Participez ! S'abonner à EAD

La revue *Éducation des adultes et développement* est disponible gratuitement en *français*, en *anglais* et en *espagnol*.

Je souhaite m'abonner (gratuitement) à Éducation des adultes et développement (EAD).

Je ne souhaite plus recevoir la revue.
Veuillez me désabonner.

Je souhaite continuer à recevoir la revue, mais l'adresse et/ou le destinataire ont changé.

Coordonnées

.....
Nom

.....
Prénom

.....
Organisation

.....
Fonction

.....
Rue

.....
Numéro

.....
Code postal

.....
Localité

.....
Pays

.....
Courriel

Je souhaiterais recevoir la revue dans la langue suivante :

anglais

espagnol

français

Détachez le questionnaire et envoyez-le à :

DVV International, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn, Allemagne

ou faxez-le au : +49 (228) 975 69 55,

ou envoyez-nous un courriel à l'adresse : info@dvv-international.de,

ou remplissez le formulaire d'inscription sur notre site Internet à l'adresse :

www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement



Participez ! Faites-nous part de vos commentaires !

Questionnaire sur Éducation des adultes et développement 82 : L'éducation à la citoyenneté mondiale

Veillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les déclarations suivantes.

Veillez cocher seulement une case par ligne.

Je suis satisfait(e) de la revue *Éducation des adultes et développement*.

J'apprécie le fait que ce numéro soit consacré à un thème particulier.

La mise en page de la revue facilite sa lecture.

Les articles ont une longueur convenable.

Dans l'ensemble, je me sens bien informé(e) par la revue.

La revue permet de me faire une bonne idée du développement dans les différents pays.

Le contenu d'informations des différents articles est bon.

La revue contient un nombre convenable d'articles d'une teneur utile pour une mise en pratique dans le domaine de l'éducation.

La revue contient un nombre convenable d'articles d'une teneur utile au plan scientifique.

1 Absolument pas d'accord
2 Pas tout à fait d'accord
3 Plutôt d'accord
4 Tout à fait d'accord

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Veillez maintenant indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les déclarations suivantes au sujet des différentes catégories de cette revue.

Veillez cocher seulement une case par ligne.

Grâce aux articles, je peux me faire une bonne idée du sujet.

Les interviews de personnalités célèbres sont intéressantes.

Les illustrations incitent à la réflexion.

Le photoreportage représente bien le sujet.

1 Absolument pas d'accord
2 Pas tout à fait d'accord
3 Plutôt d'accord
4 Tout à fait d'accord

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si vous n'avez pas été d'accord avec certaines affirmations ci-dessus, veuillez en expliquer ici la raison. Ceci nous aidera à nous améliorer.

Veillez tourner la page pour continuer le questionnaire.

Ce qui m'a vraiment plu dans ce numéro...

Que changeriez-vous à la revue?

Sexe

Femme

Homme

Âge

J'ai

ans

Pays

Je suis

éducateur/éducatrice d'adultes

militant(e) d'une organisation de la société civile

politicien(ne)

fonctionnaire

scientifique

Je travaille dans la coopération au développement.

étudiant(e)

Autre

bibliothécaire

Détachez le questionnaire et envoyez-le à :

DVV International, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn, Allemagne

ou faxez-le au : +49 (228) 975 69 55,

ou envoyez-nous un courriel à : info@dvv-international.de,

ou remplissez ce questionnaire directement sur notre site Web sur :

www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement

Merci beaucoup de votre aide !

Les artistes de ce numéro

Misa

Auteur de la couverture et illustrateur



Éducation des adultes et développement : Comment pensez-vous que l'art peut combler les fossés qui séparent les sexes, les nations, les générations, les niveaux d'instruction et les positions sociales pour interpeler directement le cœur ?

Misa : L'être humain tout entier est issu de la Création. En naissant dans la matière, il est déjà un créateur parfait, un cocréateur du Créateur. Quant au cœur, un processus de spiritualisation de l'esprit le mène à la lumière ; le cœur est un acquis qu'il faut donner, et pour donner, il faut apprendre à aimer, car la vie est don de soi.

Il faut savoir donner pour être en osmose avec la vie qui donne tout en silence ; être dans le silence de la vie pour écouter la mélodie qui se définit dans la tranquillité d'un état d'esprit nous invitant à respecter la terre, le ciel et la mer ; être attentif pour naviguer. Avec de l'amour dans le cœur, la séparation n'existe plus. Le respect de toute chose abolit les inégalités entre les sexes. Enfin, une formation théorique ne suffit pas à elle seule à un être humain. Il lui faut redécouvrir la liberté au-delà de la religion, de la peur et de la culture, la diversité culturelle du monde et l'amour du monde pour faire renaître la confiance dans l'être humain tant de fois mise à mal.

Il faut rouvrir les cicatrices en hommage à l'humanité au cœur aimant, qui glorifie le divin et illumine tout être qui le reconnaît.

Qu'est-ce qui vous pousse à être artiste ?

Je suis artiste, c'est inné, mais c'est aussi pour innover, pour proposer un itinéraire de libération de l'art et de l'être. Dans l'art, il y a une conquête de soi-même, une auto-connaissance tout en finesse qui forge la créativité assoiffée d'inconnu. Je m'efforce de me dépasser pour réaliser l'impossible.

Misa est activiste culturelle. Son art est consacré à la paix, l'amour et la poésie. Sa philosophie consiste à se connecter à elle-même pour découvrir la belle diversité qui nous entoure, l'harmonie du ciel, de la terre et de la mer... et embellir l'imagination de chaque être humain.

Depuis 20 ans, elle s'engage dans son projet, Le sixième continent, en transformant des villages en espaces de créativité artistique (www.portomadeira.org).

Misa a reçu en Suisse le prix international de la Fondation sommet mondial des femmes (WWSF) en 2007 pour son travail créatif et patrimonial avec les Rabelados¹ du Cap-Vert et le premier prix d'art contemporain de San Remo en Italie. Elle a exposé en France, en Italie, au Portugal, en Suisse, au Luxembourg et au Cap-Vert. Elle a séjourné dans des résidences d'artistes en Égypte, en Italie, au Brésil et en Côte d'Ivoire.

Contact

cvmisa@gmail.com

<http://www.misacaboverde.com/>

¹ / Note de la rédaction : dérivé du portugais « rebelados » (rebelles), les Rabelados forment une communauté religieuse essentiellement implantée sur l'île de Santiago.

Éducation des adultes et développement est un forum ouvert aux andragogues du monde entier.

Son principal groupe cible sont les praticiens, les chercheurs, les militants et les décideurs politiques en Afrique, en Asie, en Amérique latine et dans les pays en transition d'Asie et d'Europe. La revue est spécifiquement conçue pour faciliter les échanges et débats relatifs aux questions pratiques et théoriques, aux méthodes, approches, expériences et projets novateurs, et aux initiatives et positions politiques. *Éducation des adultes et développement* est par conséquent un outil de la coopération Sud-Sud.

Notre revue souhaite en outre donner à ses lecteurs en Europe, en Amérique du Nord et dans d'autres pays industrialisés comme le Japon et l'Australie les moyens de s'informer sur l'évolution du secteur en Afrique, en Asie, en Amérique latine et dans les pays en transition d'Asie et d'Europe afin qu'en tant que partenaires, ils puissent agir avec plus d'efficacité dans le domaine de la coopération pratique et intellectuelle. À ce titre, *Éducation des adultes et développement* est un instrument de promotion des échanges Nord-Sud et Sud-Nord.

Éducation des adultes et développement paraît une fois l'an en français, en anglais et en espagnol. Chaque numéro est consacré à un grand thème.

Publié par



En coopération avec

