



Service de Socio-Anthropologie du
Développement Quartier Agora - Place des
orateurs, 3 (B31)
4000 Liège (Belgium)

« LES SEJOURS D'IMMERSION DANS LE CADRE DE MOVE WITH AFRICA »

EVALUATION EXTERNE ET INDEPENDANTE

Novembre 2015

Contact :

Gautier Pirotte, Professeur
Socio-Anthropologie du Développement
Institut des Sciences Humaines et Sociales-
Ulg
Quartier Agora - Place des orateurs, 3 (B31)
4000 Liège (Belgium)
E-mail : Gautier.Pirotte@ulg.ac.be
Tel : 04/366.27.80

Véronique Fettweis, Assistante
Socio-Anthropologie du Développement
Institut des Sciences Humaines et Sociales-
Ulg
Quartier Agora - Place des orateurs, 3 (B31)
4000 Liège (Belgium)
E-mail : Veronique.fettweis@ulg.ac.be
Tél.: 04/366.52

PARTIE 1 : Présentation de l'évaluation	7
1. Contexte de L'évaluation.....	7
2. Démarche de l'évaluation	8
3. Structure du rapport	9
4. Méthodologie choisie	10
4.1 Analyse de documents.....	10
4.2 Passation des questionnaires	10
4.2.1 A tous les participants (élèves et enseignants).....	10
4.2.2 Aux parents des élèves ayant participé au projet MWA d'Iles de Paix.....	11
4.2.3 A un groupe d'élèves n'ayant pas participé au projet MWA	11
4.3 Rencontres collectives.....	11
4.4 Entretiens semi-directifs.....	12
4.5 Observations et rencontres	13
5. Cadrage théorique.....	14
5.1 Qu'entend-on par solidarité mondiale ?	15
5.2 Quelle est l'orientation générale des changements recherchés à travers la démarche de MWA ?	19
5.3 Indicateurs de changement.....	20
6. Objet de l'évaluation.....	25
6.1 Objectifs et organisation des projets MWA	25
6.2 Les destinations des projets MWA.....	27
6.3 Classes et écoles sélectionnées	28
6.4 Organisation et préparation des projets MWA.....	29
6.4.1 Préparation avant le séjour	29
6.4.2 Le séjour d'immersion.....	30
6.4.3 Débriefing du retour.....	31
PARTIE 2 : Résultats et analyses	32
1. Caractérisation des participants	33
1.1 Le profil des participants.....	33
1.1.1 Les enseignants : des enseignants en sciences humaines et langues étrangères.....	33
1.1.2 Les élèves : des filles engagées dans des associations sportives et/ou des mouvements de jeunesse.....	35
1.2 Le rapport des participants au projet MWA	36
1.2.1 Les enseignants.....	36
1.2.1.1 Des « voyageurs » sensibles aux relations Nord/Sud.....	36
1.2.1.2 Un projet d'éducation à la citoyenneté fait de rencontres interculturelles	38
1.2.2 Les élèves.....	40
1.2.2.1 Une envie de découvrir l'Afrique, d'expérience et de rencontres	40
1.2.2.2 Un échange interculturel et une expérience de groupe.....	42
2. Efficacité du projet MWA.....	44

2.1 Question 1 : les jeunes ont-ils acquis, à la suite du projet MWA, une plus grande connaissance des conditions de vie des populations rurales des pays du Sud, des inégalités Nord/Sud ou encore de la coopération au développement ?.....	45
2.1.1 Une plus grande connaissance « subjective » des réalités du Sud.....	45
2.1.2 Une plus grande connaissance « objective » des réalités du Sud.....	46
2.2 Question 2 : les jeunes ont-ils, une fois revenus de leur séjour, une représentation plus complexifiée et moins stéréotypée des pays du Sud et de la pauvreté ?.....	51
2.2.1 Une représentation du Sud peu modifiée.....	51
2.2.2 Une vision plus globale et partagée de la pauvreté.....	56
2.3 Question 3: les jeunes du projet MWA ont-ils, à la suite de leur séjour d'immersion Sud, « des réflexes citoyens » ?.....	60
2.3.1 La coopération au développement de plus en plus importante	60
2.3.2 Une représentation plus favorable aux actions mises en place avec les populations du Sud.....	61
2.3.3 Un engagement au niveau scolaire plus marqué et moins « caritatif »	65
2.3.4 Un raisonnement plus solidaire dans l'engagement.....	68
2.4.5 Une réflexion sur les limites de son engagement en faveur du Sud.....	71
2.4.6 Un plus grand engagement pour le Sud	73
3. Repérage des effets (attendus/ non attendus) suite au projet MWA.....	76
3.1 Effets pour l'ensemble de l'établissement scolaire	77
3.1.1 Renforcement des concurrences ou complémentarité avec les autres actions de citoyenneté ?	77
3.1.2 Renforcement de « l'esprit d'école » chez les élèves	78
3.1.3 Renforcement du dialogue entre les enseignants ou frustration?.....	79
3.1.4 Renforcement de la solidarité à l'intérieur de l'école	80
3.1.5 Une ouverture aux voyages alternatifs.....	80
3.1.6 Une ouverture à un public « oublié ».....	81
3.1.7 Une publicité pour l'école.....	81
3.1.8 Un projet qui exclut plus qu'il n'inclut ?.....	81
3.1.9 Une sensibilité plus grande à la gestion des déchets dans l'école	83
3.2 Effets pour les enseignants ayant participé	84
3.2.1 Une approche plus pragmatique du Sud dans leurs pratiques professionnelles.....	84
3.2.2 Un engagement solidaire à travers MWA.....	84
3.2.3 Un plus grand engagement dans la vie de l'école ou l'inverse ?	86
3.2.4 De nouvelles IPSI ?	87
3.3 Effets parmi les élèves ayant participé.....	88
3.3.1 Connaissances et représentations	89
3.3.1.1 ONG, Angelina Jolie, directeurs d'école : acteurs professionnels de coopération au développement ?	89
3.3.1.2 Une invitation à s'informer sur la coopération au développement.....	89
3.3.2 Comportements et attitudes	90
3.3.2.1 Un simplisme volontaire : mode passagère ?	90
3.3.2.2 Les lieux symboliques historiques : visite touristique ou émotion ?.....	91
3.3.2.3 Le projet MWA = un ticket pour retourner vivre en Afrique ?	92
3.3.2.4 S'ouvrir vers un groupe concret ou un groupe abstrait ?	93
3.3.2.5 Une ouverture à l'Autre Ou un repli sur le groupe ?	94
3.3.3 Compétences techniques et organisationnelles	95
3.3.3.1 Des compétences transversales.....	95
3.3.3.2 Des réflexions sur des pratiques professionnelles différentes	96
3.4 Effets pour l'entourage.....	97

Une invitation à voyager au Sud	97
3.5 Effets pour les enseignants qui n'ont pas participé	98
Un projet parmi d'autres.....	98
3.6 Effets pour les autres élèves	98
Une invitation à vivre le projet MWA et à la récolte de fonds	98
Conclusions intermédiaires	100
4. Une identification des éléments qui ont produit ou limité ces changements.....	104
4.1 Facteurs biographiques	104
4.1.1 Age et sexe	104
4.1.2 Expériences internationales passées	105
4.1.3 L'engagement dans un mouvement de jeunesse.....	105
4.1.4 Une famille engagée.....	105
4.2 Dispositifs organisationnels avant le séjour d'immersion Sud.....	106
4.2.1 Les temps de formation.....	108
4.2.1.1 Animations thématiques	111
4.2.1.2 Animations logistiques	111
4.2.2 Le débriefing du retour	113
4.2.3 Les réunions organisationnelles avec le groupe	116
4.2.4 Les temps de communication avec les parents et l'école	116
4.2.5 La récolte de fonds	118
4.3 Première conclusion.....	120
4.4 Le séjour d'immersion	121
4.4.1 Aspects positifs du séjour.....	121
4.4.2 Aspects plus négatifs du séjour.....	122
4.4.3 Analyse des différents moments du séjour	124
4.4.3.1 Les rencontres interculturelles	125
4.4.3.2 La vie de groupe.....	126
4.4.3.3 Les visites programmées	127
4.4.3.4 Les temps d'échange et de réflexion	128
4.4.3.5 Les chantiers.....	128
4.4.3.6 Les temps libres	130
4.4.3.7 La communication sur le Blog.....	130
4.4.3.8 Logement, nourriture et transport.....	131
4.5 Deuxième conclusion	131
4.6 Les acteurs autour du projet MWA	132
4.6.1 Les accompagnateurs ONG	133
4.6.2 Les accompagnateurs de l'école	134
4.6.3 Les accompagnateurs Sud.....	135
4.6.4 Les acteurs de la Libre Belgique	136
4.6.5 Le corps enseignant de l'école.....	136
4.6.6 Les parents.....	136
4.6.7 Les autres élèves du groupe.....	137
4.6.8 Les autres élèves de l'école.....	137
4.6.9 La direction.....	138
4.7 Troisième conclusion	138
Partie 3 : conclusions et recommandations.....	139
1. Le profil des participants	139
2. Les motivations des participants	141
2.1 Les élèves	141

2.2 Les enseignants.....	143
3. Pertinence de MWA par rapport aux objectifs visés par Iles de Paix	144
3.1 En termes de savoirs	144
3.2 En termes de représentations.....	145
3.3 En termes d'attitudes et de comportements.....	146
4. Démarches des ONG.....	148
4.1 Préparation du projet MWA :	148
4.1.1 Récoltes de fonds/ démarches éducatives.....	148
4.1.2 projet de classe/ projet d'établissement scolaire.....	149
4.2 Communication du projet MWA : concurrence /complémentarité	150
4.3 Séjour d'immersion Sud : chantiers / rencontres.....	151
4.4 Débriefing : agenda scolaire/ processus d'éducation au développement	153
PARTIE 4 : Bibliographie	155
Annexe 1 : Questionnaire des élèves MWA.....	i
Annexe 2 : Questionnaire des enseignants MWA	xiv

SOMMAIRE DES FIGURES

Figure 1: journée de clôture du projet MWA (avril 2015).....	13
Figure 2: rencontre avec un groupe d'élèves du technique (octobre 2015)	13
Figure 4: pays de destination des projets MWA (2013- 2015)	27
Figure 5: cours donnés par les enseignants du général (%)	33
Figure 6: loisirs des élèves MWA (%).....	35
Figure 8: motivations des élèves (%)	40
Figure 10: niveau de connaissance subjective des élèves (Ø)	45
Figure 11: photos choisies par les élèves (%).....	52
Figure 13: positionnement des jeunes par rapport à des raisons qui justifient la coopération au développement (Ø)	69
Figure 14: prétention des jeunes à agir personnellement pour le Sud (%).....	71
Figure 15: activités réalisées par les jeunes (%)	73
Figure 16: changements observés parmi les enseignants (% de oui)	85
Figure 17: changements les plus importants cités par les enseignants pour les élèves (%)	88
Figure 18: évaluation des temps de formation MWA	108
Figure 19: évaluation des enseignants et élèves du débriefing du retour	113
Figure 20: évaluation du séjour d'immersion Sud (Ø)	124
Figure 21: les personnes qui ont facilité le projet MWA selon les élèves (%)	132
Figure 22: évaluation des accompagnateurs ONG	133
Figure 23: évaluation des accompagnateurs Sud (%).....	135

SOMMAIRE DES TABLEAUX

Tableau 1: objectifs, objets et procédures de l'évaluation	8
Tableau 2: référentiel de changement.....	23
Tableau 3: hypothèses et indicateurs retenus dans l'attribution des changements.....	24
Tableau 4: objectifs d'Iles de Paix - Move With Africa	26
Tableau 5: destination des projets MWA- Iles de Paix.....	27
Tableau 6: classes sélectionnées (2013-2015).....	28
Tableau 7: écoles sélectionnées- Iles de Paix.....	28
Tableau 8: préparation du projet MWA - Iles de Paix	30
Tableau 9: séjour d'immersion Sud- Iles de Paix.....	30
Tableau 10: débriefing du retour- Iles de Paix.....	31
Tableau 11: motivations des enseignants.....	36
Tableau 12: rapport des enseignants au projet MWA- Iles de Paix.....	39
Tableau 13: rapport des élèves au projet MWA- Iles de Paix.....	43
Tableau 14: positionnement des zones géographiques par les jeunes.....	47
Tableau 15 : connaissance de la coopération au développement- Iles De Paix	49
Tableau 16: tableau des représentations du Sud des élèves du projet MWA	51
Tableau 17: représentations du Sud/formes d'action choisies par les élèves (%)	54
Tableau 18: représentations des jeunes du Sud- Iles de Paix.....	55
Tableau 19: causes de la pauvreté au Sud pour les jeunes (%)	56
Tableau 20: représentations de la pauvreté pour les élèves-Iles de Paix.....	58
Tableau 23: appréciation des différentes actions en faveur du Sud au niveau scolaire (% des jeunes qui trouvent que cela est une « très bonne idée »)	66
Tableau 24: attitudes au niveau scolaire chez les jeunes- Iles de Paix	68
Tableau 25: attitudes solidaires des jeunes- Iles de Paix.....	70
Tableau 26: prétention à agir personnellement pour le Sud- Iles de Paix	73
Tableau 27: actions menées par les élèves- Iles de Paix	75
Tableau 28: activités de préparation les plus importantes pour les élèves et enseignants	106
Tableau 29: moments importants pour les élèves (éléments organisationnels)-Iles de paix	107
Tableau 30: vision des enseignants sur le débriefing du retour- Iles de Paix.....	114
Tableau 31: vision du débriefing du retour pour les élèves- Iles de Paix.....	116
Tableau 32: vision de la récolte de fonds- Iles de Paix.....	119
Tableau 33: moments les plus marquants pour les élèves %	124
Tableau 34: vision des enseignants et élèves sur le séjour d'immersion Sud- Iles de Paix	125
Tableau 35: rencontres interculturelles- Iles de Paix.....	126
Tableau 36: évaluation des accompagnateurs ONG- Iles de Paix.....	134
Tableau 37: évaluation des accompagnateurs Sud- Iles de Paix.....	135
Tableau 38: piste de proposition 1	140
Tableau 39: piste de proposition 2	142
Tableau 40: piste de proposition 3	143
Tableau 41: piste de proposition 4	144
Tableau 42: piste de proposition 5	145
Tableau 43: piste de proposition 6	147
Tableau 44: piste de proposition 7	149
Tableau 45: piste de proposition 8	150
Tableau 46: piste de proposition 9	151
Tableau 47: piste de proposition 10	153
Tableau 48: piste de proposition 11	154

PARTIE 1 : PRESENTATION DE L'EVALUATION

1. CONTEXTE DE L'EVALUATION

Comme présenté sur son site Internet¹, Move With Africa (MWA en abrégé et anciennement « Move For Africa ») est une action d'éducation au développement initiée par la Libre Belgique, en partenariat avec une dizaine d'acteurs de coopération au développement, le ministère de la Coopération au Développement et le ministère de l'Enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles et qui aborde l'interculturalité, la citoyenneté mondiale et les relations Nord-Sud.

Destiné aux professeurs et aux élèves du 3e degré de l'enseignement secondaire (5e, 6e et 7e)² de la Fédération Wallonie-Bruxelles, quelle que soit la forme d'enseignement et quel que soit le réseau auquel ils appartiennent, le projet MWA rassemble chaque année plus ou moins 150 jeunes et 30 professeurs. Depuis la 1^{ère} édition en 2013, c'est donc quasiment 450 jeunes et 90 professeurs qui ont participé à l'initiative³.

Concrètement, à travers une préparation de plusieurs mois, élèves et enseignants, encadrés par des partenaires Sud et des acteurs de la coopération au développement (principalement des ONG), partent à la rencontre d'un autre pays, de ses habitants et de sa culture. Ce séjour de 10 à 15 jours leur permet de vivre, d'échanger et de partager avec d'autres jeunes du Sud et de découvrir les actions de leurs partenaires, pour ensuite devenir eux-mêmes des acteurs de changement selon ses initiateurs.

« Iles de Paix » (IDP en abrégé), ONG de coopération au développement cherche à mettre en place une stratégie d'évaluation externe afin de visualiser quantitativement et qualitativement le degré d'efficacité du projet MWA. Plus encore : d'évaluer si ce projet remplit les objectifs fixés⁴ par Iles de Paix, à savoir provoquer des « changements » en termes de « connaissances - représentations- attitudes et comportements » en faveur d'une « solidarité mondiale»; et d'identifier les facteurs ou acteurs qui contribuent éventuellement à ces changements (en se concentrant sur les éléments organisationnels sur lesquels les ONG ont prise et l'efficacité de la démarche préconisée par Iles de Paix en particulier).

Est-ce que le projet MWA- une action d'éducation au développement qui vise à mener à des changements de connaissances, représentations, d'attitudes et de comportements plus solidaires et citoyens – est réellement efficace pour les élèves, les enseignants et leur entourage qui y participent ? Et quels sont les éléments qui conditionnent son efficacité ?

¹ LA LIBRE BELGIQUE, 2015, *Move With Africa* (URL: <http://www.lalibre.be/page/mwa>, consulté le 18 mai 2015).

² Initialement le projet MWA était également destiné aux élèves de 4^{ème} année.

³ On notera qu'il est difficile de donner un chiffre précis dans le sens où certaines écoles ont participé à plusieurs reprises au projet MWA. On notera également que les groupes varient entre 8 à 15 jeunes; tout comme l'encadrement.

⁴ Concrètement, Iles de Paix a fixé 6 objectifs que nous résumerons par l'adoption d'une « citoyenneté mondiale » ou « solidarité mondiale » qui peut se définir comme « un comportement qui tient compte des principes d'interdépendance dans le monde, de l'égalité des hommes et de la responsabilité partagée dans la résolution des questions mondiales » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2011, *Guide pratique sur l'Education à la Citoyenneté Mondiale*, Bruxelles).

2. DEMARCHE DE L'EVALUATION

L'évaluation cherche donc à vérifier dans quelle mesure les objectifs fixés par Iles de Paix sont atteints, à savoir si le projet MWA a provoqué des changements significatifs au niveau des « savoirs, représentations, attitudes et comportements » en faveur d'une « solidarité mondiale »⁵. Concrètement, il s'agira de comparer les indicateurs de changement aux objectifs, en mesurant et analysant les écarts entre les deux.

De plus, on cherchera à identifier les éléments qui ont produit ou limité ces changements (et plus particulièrement les éléments organisationnels sur lesquels les ONG ont pris (avec une attention particulière à la démarche préconisée par Iles de Paix)). Par ailleurs, pour affiner notre analyse, nous aborderons également les facteurs biographiques comme l'environnement familial, le profil sociodémographique et les expériences d'engagement passées.

Tableau 1: objectifs, objets et procédures de l'évaluation

	Objectifs de l'évaluation	Objets de l'évaluation	Procédures de l'évaluation
1	Repérer les changements suscités par la démarche MWA au niveau des connaissances, représentations, attitudes et comportements en faveur d'une solidarité mondiale.	Les participants et leur entourage: les élèves et enseignants ayant vécu cette expérience (participants), les parents des élèves ayant vécu cette expérience, les enseignants qui n'ont pas vécu ce séjour, les autres élèves de l'école et la direction.	En comparant les indicateurs de changement (manifestations concrètes) aux objectifs et en mesurant et analysant les écarts entre les deux.
2	Repérer les facteurs et les acteurs clés dans l'attribution de ces changements (spécifiquement liés à la démarche d'Iles de Paix).	<u>La structure d'animation</u> : à savoir le séjour d'immersion au Sud (projet MWA) et l'ensemble des activités (formations, récoltes de fonds, communication) réalisées par Iles de Paix autour du projet. <u>Les acteurs potentiels du projet</u> : participants, entourage, animateurs/responsables, voire aussi les directions, les partenaires Sud, etc. <u>Les facteurs biographiques</u> : l'environnement familial, le profil sociodémographique et les expériences d'engagement passées.	En identifiant les liens potentiels ou avérés entre les éléments organisationnels proposés par les ONG et/ou les facteurs biographiques et les manifestations concrètes de changement.

⁵ Précisons déjà que nous avons résumé en un objectif, les 5 objectifs initiaux prévus par Iles de Paix concernant le projet MWA (cf. Tableau 4).

Ainsi, la présente évaluation a été commanditée pour permettre à Iles de Paix d'avoir une meilleure compréhension des changements observés à la suite du projet MWA. Afin de donner des orientations nécessaires aux acteurs pour améliorer le projet en pointant notamment les forces et faiblesses. Ce faisant, au fur et à mesure de l'évaluation, nous chercherons à mettre en évidence les résultats spécifiquement liés à Iles de Paix par le **biais d'encadrés**.

3. STRUCTURE DU RAPPORT

Dans la suite de ce chapitre introductif de la **partie 1**, nous décrirons la méthode suivie, les cadres théoriques utilisés ainsi que l'objet de l'évaluation, à savoir les projets MWA (avec une attention particulière sur les projets MWA proposés par Iles de Paix) (**voir les encadrés**).

Le partie 2 présentera les résultats de l'évaluation et s'organisera autour de quatre axes :

1. Une caractérisation des participants (élèves et enseignants) et de leur rapport au projet MWA;
2. Une évaluation de l'efficacité du projet MWA, à savoir : une identification des changements suscités par la démarche au niveau des connaissances, des représentations, des attitudes et des comportements des élèves par le biais d'une comparaison avec un groupe témoin n'ayant pas participé ;
3. Un repérage des changements les plus significatifs (attendus et inattendus) pour les élèves, les enseignants, l'établissement scolaire et la famille des élèves ;
4. Une identification des éléments qui ont produit ou limité ces changements ; avec une attention sur les forces et faiblesses des éléments organisationnels sur lesquels les ONG ont pris et en affinant notre analyse sur la démarche MWA d'Iles de Paix en elle-même.

La partie 3 servira de conclusion dans laquelle nous résumerons les principales tendances et conclusions tirées des parties précédentes et formulerons quelques recommandations.

4. METHODOLOGIE CHOISIE

La méthodologie a été construite et revue lors de la mise au point avec le commanditaire mais aussi compte tenu des contraintes organisationnelles et temporelles. En effet, nous tenons à signaler que l'évaluation a eu cours entre les mois de mai à octobre, lors d'une période durant laquelle il est parfois plus difficile de joindre les acteurs du monde scolaire et, par conséquent, les jeunes (examens de juin, vacances d'été, rentrée scolaire, etc.).

C'est pourquoi, dans la mise en œuvre de cette évaluation, les évaluateurs cherchent à appliquer le principe de la triangulation des informations collectées auprès de sources et méthodologies différentes. Concrètement, la présente évaluation utilise **4 méthodes différentes** :

4.1 ANALYSE DE DOCUMENTS

Nous avons, dès le commencement de l'évaluation, récolté des informations à partir des différents documents relatifs au projet MWA (articles de La Libre Belgique, blogs des écoles, rapports d'activités, autres évaluations, etc.). Signalons également le recours au rapport d'évaluation du projet MWA 2015 de l'ASBL CREE.

4.2 PASSATION DES QUESTIONNAIRES

4.2.1 A TOUS LES PARTICIPANTS (ELEVES ET ENSEIGNANTS)

Nous avons opté pour une méthodologie avec un questionnaire standardisé (voir annexe 1 et 2) pour tous les participants construit à partir du référentiel reprenant les 3 repères du « triangle » (connaissances, représentations, attitudes et comportements), des commentaires éventuels du commanditaire et compte tenu des caractéristiques de notre public.

Notez également que ce questionnaire s'inspire⁶ notamment de l'enquête réalisée par des chercheurs de la Plateforme PULSE (2010-2012) pour mesurer les « bases de soutien en faveur de la coopération au développement parmi les jeunes » et « l'assise sociétale de la coopération au développement de la population belge »⁷. Un pré-test a également été mis en place auprès d'un groupe de jeunes de 14 à 18 ans.

L'administration du questionnaire pour les jeunes s'est faite dans la mesure du possible via un contact par Internet (courriel). Pour ce faire, nous avons demandé à tous les enseignants ayant participé au projet MWA de nous envoyer (après autorisation formelle des élèves) la liste des adresses mails et/ou de leur envoyer personnellement le lien vers le questionnaire afin qu'ils

⁶ Il nous a semblé pertinent de partir d'une enquête qui a déjà fait ses preuves et d'apporter certaines adaptations pour l'appliquer à cette évaluation.

⁷ POLLET, 2010, *Base de soutien en faveur de la coopération au développement parmi les jeunes*, PULSE ; POLLET, 2012, *L'assise sociétale de la coopération au développement de la population belge*, PULSE.

puissent le transmettre aux élèves. Les enseignants, quant à eux, ont été contactés par nos soins à partir d'une liste envoyée par La Libre Belgique.

Au total, **66 élèves** ont répondu (soit environ 15% d'un total de 450 jeunes), **27 enseignants** ont répondu (soit un peu moins de 30% d'un total de 90 enseignants).

4.2.2 AUX PARENTS DES ELEVES AYANT PARTICIPE AU PROJET MWA D'ILES DE PAIX

Comme évoqué dans les objectifs, nous cherchons également à identifier les changements dans l'entourage des élèves ayant participé à MWA. Pour ce faire, nous avons envoyé un questionnaire aux parents des élèves ayant participé au projet MWA d'Iles de Paix en 2015 que nous avons personnellement rencontrés lors de la journée de « clôture » du mois de mai 2015. Au total, 3 parents ont répondu à ce questionnaire. Par ailleurs, lors de cette journée, nous avons également eu la chance de rencontrer personnellement 3 autres parents et de discuter avec eux de manière informelle du projet MWA et de leur expérience.

4.2.3 A UN GROUPE D'ELEVES N'AYANT PAS PARTICIPE AU PROJET MWA

Les changements observés se font par comparaison entre les deux situations à un moment déterminé (avant le projet, à court terme, à moyen terme et à long terme). Malheureusement, compte tenu du temps disponible et du planning de l'évaluation, il ne nous sera pas possible d'interroger les élèves avant le séjour. Nous envisageons dès lors la contribution d'un groupe témoin.

Concrètement, nous avons identifié un groupe témoin de 50 élèves (25 élèves issus de l'enseignement général et 25 élèves issus de l'enseignement technique-professionnel) et nous avons évalué, à partir d'un questionnaire identique, leurs savoirs, représentations, attitudes et comportements. Le questionnaire a été administré par l'intermédiaire d'enseignants contactés et formés à la problématique par notre équipe durant le mois de juin.

4.3 RENCONTRES COLLECTIVES

Par ailleurs, en vue d'affiner les réponses du questionnaire et de faire ressortir la démarche préconisée par Iles de Paix, nous avons mis en place durant le mois d'octobre 2015 des rencontres collectives avec des élèves ayant participé à différents projets MWA

Notre choix s'est porté sur 5 groupes d'élèves contactés par le biais des enseignants. Certes, les contraintes en termes de temps liées à notre recherche nous ont poussé à choisir des groupes sur base de leur disponibilité et de la facilité d'organisation de la rencontre. En ce sens, il s'agit essentiellement d'élèves ayant participé au projet MWA en 2015 (4 groupes sur 5) et se trouvant toujours dans le même établissement scolaire. Seul un groupe est composé d'élèves issus d'un projet MWA de 2014 et 2013. Ceci étant, ils répondent à d'autres critères en référence à nos objectifs :

- En termes de filière : les élèves rencontrés sont issus d'écoles générales, techniques et professionnelles ;
- En termes de partenariat : les élèves rencontrés ont réalisé le projet MWA avec différentes ONG (dont 1 groupe d'élèves avec l'ONG Iles de Paix) ;
- En termes de type de projet : les élèves rencontrés ont participé à différentes formes de projets : des projets tournés essentiellement vers la rencontre interculturelle, des projets au sein desquels les élèves ont pris part à différents chantiers, voire les deux.

Concrètement, chaque groupe d'élèves (entre 4 à 12 élèves) a été invité à s'exprimer sur les premiers résultats de l'enquête quantitative par le biais d'images et/ou de graphiques. La durée de ces rencontres varie entre 50 minutes et 2X 50 minutes en fonction des disponibilités. Dans certaines écoles, les enseignants se sont retirés pour laisser la possibilité aux jeunes de s'exprimer ouvertement sur leur expérience.

Nous tenons également à signaler que pour des raisons pratiques, ces entretiens ont tous été enregistrés en accord avec les interviewés ce qui peut parfois freiner les propos des élèves. Par ailleurs, les entretiens ont pu être réalisés sous la garantie de l'anonymat. Cette condition sera d'ailleurs respectée dans toute notre recherche. **C'est pourquoi, nous avons décidé de ne pas mentionner explicitement le prénom des élèves rencontrés, le nom de l'établissement scolaire et/ou de l'ONG (excepté les projets MWA d'Iles de Paix).**

4.4 ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

Nous avons également mis en place des entretiens semi-directifs avec les enseignants et les directions des établissements scolaires rencontrés. Ces rencontres, dont la durée variait entre 30 à 50 minutes permettaient de clarifier les premiers résultats de l'enquête quantitative et d'avoir une vision plus globale des projets MWA mis en place. Au total, nous avons pu rencontrer 5 enseignants et 1 éducateur ayant participé au projet MWA⁸ ; 2 enseignants qui n'ont pas participé au projet MWA et 4 membres du personnel de la direction (directeurs et/ou sous-directeurs).

Comme pour les élèves, nous avons insisté sur le caractère anonyme de notre enquête. Ceci étant, le nom des enseignants et des écoles ne figurent pas explicitement (excepté ceux issus des projets MWA d'Iles de Paix).

⁸ Notez ici que certains enseignants ont participé à plusieurs éditions du projet MWA.

4.5 OBSERVATIONS ET RENCONTRES

Nous sommes également entrés en contact avec les jeunes, les enseignants, les journalistes de La Libre Belgique, les parents et certains responsables d'ONG à travers les différentes manifestations qui ont lieu autour du projet MWA (journée de conclusion du projet MWA, repas de clôture, etc.). Durant ce temps, nous avons recueilli les points de vue des acteurs et/ou récolté des informations complémentaires (photos, ressentis, supports de communication, etc.).

Figure 1: journée de clôture du projet MWA (avril 2015)



Figure 2: rencontre avec un groupe d'élèves du technique (octobre 2015)



5. CADRAGE THEORIQUE

Afin de répondre aux objectifs de cette évaluation, nous avons cherché à construire un cadre théorique. Précisons que ce cadre a été élaboré et modifié tout au long de l'évaluation (notamment à travers nos premières rencontres, discussions avec les acteurs d'Iles de Paix ou encore à partir de nos nombreuses lectures). Ceci étant, il doit être considéré comme un outil d'analyse ouvert aux discussions et à la diversité des interprétations.

Concrètement, notre cadre d'analyse est conçu en 2 niveaux qui correspondent aux deux objectifs clés de l'évaluation⁹. Le premier niveau est décomposé en 3 parties qui répondent à 3 questions clés :

1. **Qu'entend-on par solidarité mondiale ?** Il s'agira notamment d'apporter un éclairage à l'aide d'une illustration sur les formes dominantes de solidarité mondiale.
2. **Quelle est l'orientation générale des changements recherchés à travers la démarche de MWA ?** Autrement dit, en référence à notre premier cadre d'analyse, nous précisons la forme de solidarité mondiale que les projets MWA souhaitent renforcer (et, plus spécifiquement, ceux d'Iles de Paix).
3. **Sur quoi les changements doivent-ils porter ?** Ce dernier niveau permettra de préciser de manière concrète et opérationnelle les changements recherchés et de constituer un cadre d'analyse facilitant l'évaluation et le recueil des données.

Le deuxième niveau est moins complexe puisqu'il vise à clarifier les facteurs et acteurs clés qui contribuent à ces changements.

⁹ (1)Repérer les changements suscités par la démarche MWA au niveau des connaissances, représentations, attitudes et comportements en faveur d'une solidarité mondiale ; (2)repérer les facteurs et les acteurs clés dans l'attribution de ces changements (spécifiquement liés à la démarche d'Iles de Paix).

OBJECTIF 1 :

Repérer les changements suscités par la démarche MWA au niveau des connaissances, représentations, attitudes et comportements en faveur d'une solidarité mondiale.

5.1 QU'ENTEND-ON PAR SOLIDARITE MONDIALE ?

Comme mentionné ci-dessus, commençons par clarifier le concept de solidarité mondiale.

Depuis quelques années, la notion de « solidarité mondiale » semble être devenue un crédo, voire une mission pour un grand nombre d'acteurs touchant à l'éducation formelle et non formelle. La « solidarité mondiale » apparaît comme la réponse aux crises actuelles de nos sociétés. Pourtant, malgré son inscription dans de nombreux programmes socio-éducatifs, cette notion nous semble difficile à saisir.

Au regard des nombreux travaux qui traitent de cette thématique, il s'avère manifestement difficile de formuler une définition univoque et consensuelle. Il semble que son sens varie en fonction des acteurs et de la vision idéologique selon laquelle elle est abordée. Si certains assimilent les actions de solidarité mondiale comme relevant uniquement d'actions basées sur une approche égalitaire et un engagement public en faveur d'un « Autre Lointain », d'autres sont plus souples et envisagent d'autres formes d'actions comme par exemple l'aide humanitaire ou le don d'argent. De là découle la nécessité de construire notre propre modèle d'analyse.

Ici, nous avons pris le parti de circonscrire ce concept en empruntant à Gregor Stangherlin¹⁰ la notion de « rapport à l'Autre Lointain ». De cette façon, nous postulons que **la solidarité mondiale peut être perçue de manière plus large comme une forme de rapport à l'Autre Lointain**. Cette notion de « rapport à l'Autre Lointain » est fondamentale car elle permet de considérer l'ensemble des pratiques de solidarité mondiale qui incluent l'Autre Lointain, si petites soient-elles. En outre, et c'est ce qui nous intéresse, elle permet également de dégager 3 « types idéaux »¹¹ de pratiques de solidarité mondiale : **le caritatif, le partenariat et le rapport d'énonciation**.

Avant de développer plus amplement nos propos, il nous semble important d'insister sur le sens et les limites de notre cadre d'analyse. En effet, nous reconnaissons qu'il faut avancer avec prudence dans l'interprétation de cette typologie notamment par le fait que, comme toute typologie, elle peut s'avérer parfois trop restreinte pour témoigner de la richesse et de la

¹⁰ STANGHERLIN, 2004, *Une approche multidimensionnelle et processuelle du militantisme*, Thèse de doctorat présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en sociologie, Université de Liège, Faculté EGSS.

¹¹ « Idéal-type » est un concept défini par Max Weber. Cela fait référence à un type abstrait, une catégorie qui aide à comprendre certains phénomènes sans prétendre que les caractéristiques de ce type se retrouve toujours dans les phénomènes observés.

diversité des façons d'envisager la solidarité mondiale. Il faut donc garder à l'esprit qu'il s'agit d'un outil (parmi d'autres) qui a pour principal objectif de relever les tendances dominantes (d'où le terme « idéal-type »). Mieux, elle nous offre une grille qui permet à celui qui l'utilise de situer les pratiques de solidarité mondiale de chaque acteur en fonction de deux pôles :

(1) la relation entretenue avec l'Autre Lointain ;

(2) l'espace à l'intérieur duquel va se déployer ce rapport à l'Autre Lointain.

Précisons ici que ces deux pôles sont présentés sous la forme d'un axe à deux orientations possibles (et non sous la forme d'une opposition) ; permettant de penser que ces deux orientations coexistent et ne s'opposent pas.

(1) Commençons par les relations entretenues entre les parties. Classiquement, on distingue d'un côté **les relations « horizontales »** (ou du moins l'intention de tendre vers un lien social qui unit les deux parties) et de l'autre **les relations « verticales »** (l'un donne et l'autre reçoit). Dans cette perspective, il est difficile de concevoir une forme de partenariat et/ou d'énonciation sans conjointement conclure à une considération égal envers l'Autre Lointain. Ce qui n'est pas le cas du caritatif qui peut impliquer de manière générale une dissymétrie des rapports entre le donateur et le donataire.



(2) On peut également distinguer ces 3 formes de solidarité mondiale à partir de l'espace à l'intérieur duquel se déploie le rapport à l'Autre Lointain. Là aussi, on distingue deux visions dominantes : **l'universalité** (qui s'applique à tout le monde) et **le particularisme** (qui s'applique à un groupe particulier (ex : les travailleurs, les ressortissants d'un pays)). Chaque type de solidarité mondiale peut potentiellement agir dans chacun de ces espaces. Néanmoins, on attribuera généralement au caritatif et à la d'énonciation une valeur universelle.



Notez que nous ajoutons une autre clé de lecture à cette grille puisque nous considérons que la **d'énonciation**, à l'inverse des autres formes de solidarité, situe son action principalement **dans l'espace public**¹² visant plus de justice dans le monde.

¹² Par espace public, nous entendons les lieux concrets et communs comme les associations ou manifestations qui cherchent à imposer les questions de justice et d'injustice (ce qui n'est pas la même chose qu'un lieu public) (HANSOTTE, 2013, *Mettre en œuvre les intelligences citoyennes - une méthodologie de Majo Hansotte, Le Monde Selon les Femmes*).

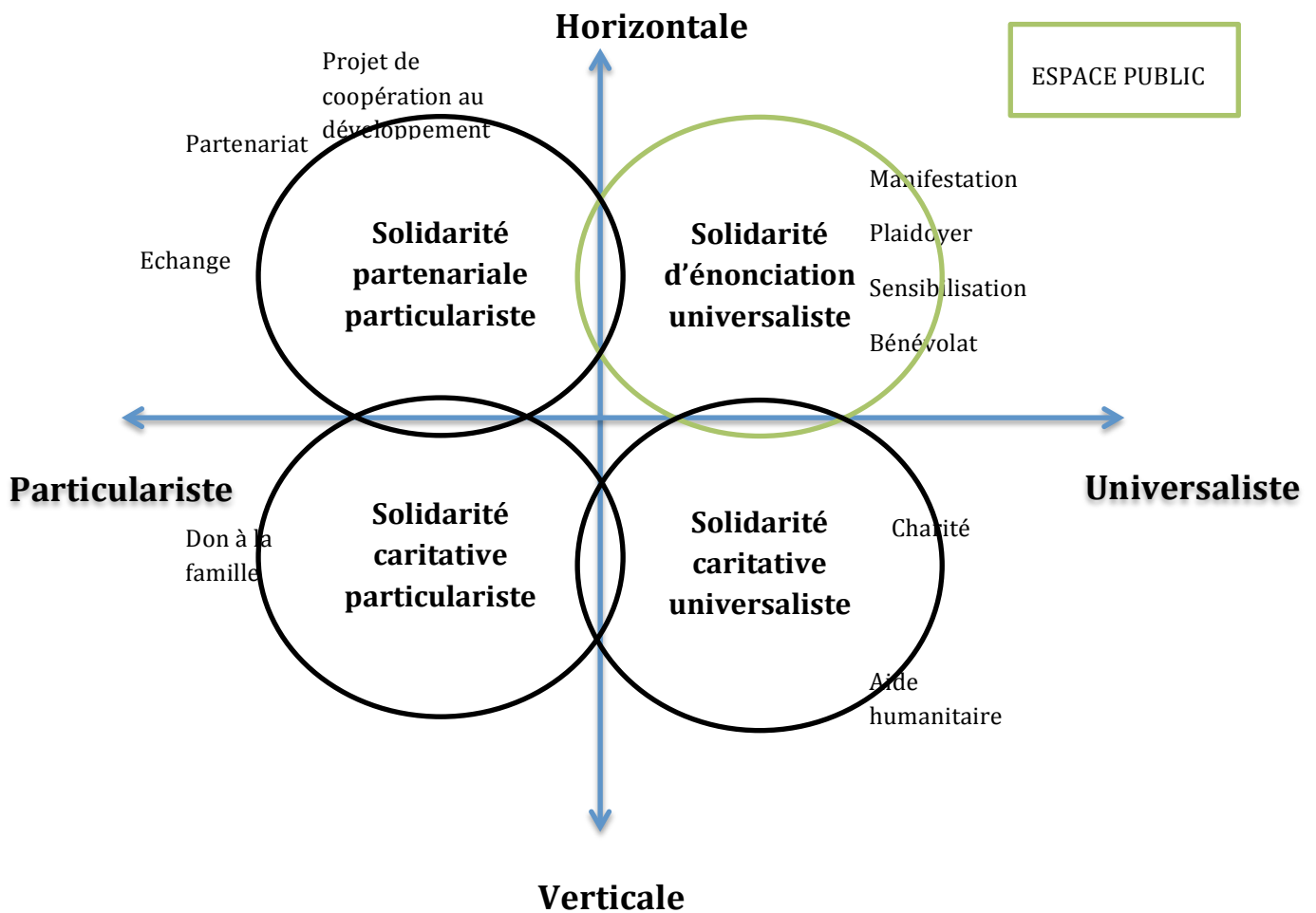
Maintenant que nous avons abordé le sens du mot « solidarité mondiale » à partir de ces deux pôles, il semble indispensable de saisir les pratiques qui peuvent s'y déployer. Ainsi, en nous inspirant de la théorie de Ludovic Vievard¹³ sur la solidarité, nous en avons retenu 4 qui nous paraissent être les plus dominantes dans la réalité :

1. « **La solidarité caritative universaliste** » qui s'exerce principalement dans une approche traditionnelle « verticale » (donateur/bénéficiaire) et qui n'est pas close à une catégorie ou un groupe particulier mais attachée à un universel comme religieux (charité) ou laïc (fondé sur la dignité humaine (ex : aide humanitaire)).
2. « **La solidarité caritative particulariste** » qui reste dans une approche verticale mais en focalisant son action sur un groupe circonscrit à une identité donnée (ex : don à un proche, parrainage d'enfant, etc.).
3. « **La solidarité partenariale particulariste** » qui implique nécessairement un partenariat et qui renvoie généralement à des actions d'échange, d'entraide, des coopératives ou encore des projets de coopération au développement à travers un groupe particulier (ex : les femmes dans un village du Bénin).
4. « **La solidarité d'énonciation universaliste** » qui valorise les relations horizontales et cherche à imposer dans l'espace public les questions de justice et d'inégalité mondiale.

Ainsi, on peut croiser ces différents axes et circonscrire plusieurs cercles à l'intérieur desquels se déploie chaque forme de solidarité mondiale.

13 VIEVARD, 2011, « Les fondements théoriques de la solidarité », Millenaire 3, (URL: <http://www.millenaire3.com/Les-fondements-theoriques-de-la-solidarite-et-leur.192+M505718bdf20.0.html>, consulté le 3 octobre 2015).

Figure 3: grille d'analyse de la solidarité mondiale



A travers cette illustration, on voit ainsi que **divers types de pratiques de solidarité mondiale coexistent et que leurs frontières sont poreuses**, soutenant ainsi l'articulation entre les formes de solidarité mondiale. De plus, cette illustration est particulièrement opérationnelle en termes de stratégie et d'analyse parce qu'elle permet de positionner chaque acteur en fonction de la forme de solidarité mondiale dans laquelle il situe son engagement. On voit également apparaître une tension : « **les formes de solidarité caritative** » versus « **les formes de solidarité non caritative** ». Les premières se construisant sur des rapports plutôt verticaux et les secondes sur des rapports plutôt horizontaux.

Précisons qu'il ne s'agit pas de juger négativement l'une ou l'autre forme de solidarité, mais de mieux situer chaque notion dans le champ complexe de la solidarité mondiale. D'ailleurs, nous insistons sur le fait qu'il s'agit bien d'une tension et non d'une contradiction.

5.2 QUELLE EST L'ORIENTATION GENERALE DES CHANGEMENTS RECHERCHES A TRAVERS LA DEMARCHE DE MWA ?

La clarification de la notion de « solidarité mondiale » ainsi faite, nous pouvons maintenant nous attarder sur l'orientation générale des « changements recherchés ».

A l'heure actuelle, il est communément acquis **qu'un séjour d'immersion au Sud (et plus largement une action d'éducation au développement) est une démarche socio-éducative qui contribue à provoquer des changements en termes de connaissances, de représentations, d'attitudes et de comportements**¹⁴.

Sans rentrer dans les détails, on définit généralement¹⁵ :

- Les **connaissances** comme un concept qui renvoie à différents types de savoirs (savoirs conceptuels, thématiques ou encore de compréhension) ;
- Les **représentations** comme « une conception que le sujet a, à un moment donné, d'un objet ou d'un phénomène »¹⁶ ;
- Les **attitudes**, étroitement liées aux représentations, comme une « propension à adopter une conduite (« agir virtuel ») » ;
- Les **comportements** comme « l'agir actuel », c'est-dire la forme concrète observable des attitudes.

Or, comme le souligne le spécialiste en communication sociale Thierry De Smeth¹⁷, il est difficile de distinguer ces 4 éléments tant la frontière est difficile à tracer dans le cadre d'une évaluation. Ce faisant, bien que nous avons cherché à distinguer ces 4 axes pour mieux appréhender les évolutions spécifiques, il faut garder en tête que ces notions sont interconnectées.

Par ailleurs, « ces changements » sont imprégnés de « solidarité mondiale ». Or, comme nous l'avons vu précédemment, la solidarité mondiale est par nature complexe et peut être appréhendée sous différentes formes. Toutefois, à la lecture des différentes définitions¹⁸, on constate que les acteurs d'éducation au développement (comme Iles de Paix) n'ont pas vocation à renforcer l'ensemble de ces formes. En effet, à l'heure actuelle, il y a un certain consensus chez ces acteurs pour inscrire leurs actions autour des valeurs suivantes : « justice, équité, égalité, solidarité, coopération et participation »¹⁹. Cela correspond, selon notre modèle d'analyse, principalement aux formes de « solidarité non-caritative ». Cela est d'ailleurs mentionné de manière formelle dans les recommandations des Fonds des Nations Unies pour l'enfance

¹⁴ Signalons au passage que d'autres types de changements peuvent également être suscités dans une telle démarche. A titre indicatif, nous citerons le renforcement de capacité organisationnelle (autonomie, création de projet, etc.), capacité relationnelles (travailler en équipe) ou encore capacité communicationnelle (argumentation, communication).

¹⁵ F3E, 2014, *Sur le Chemin de l'impact de l'éducation au développement et à la solidarité internationale*, Repère Sur, Paris.

¹⁶ MEIRIEU, 1995, *Apprendre...oui, mais comment?* ESF, Paris.

¹⁷ DE SMEDT, 2013, *L'évaluation d'un dispositif éducatif, Atelier de formation*, F3E-Eucasol, (URL: http://www.educasol.org/IMG/pdf/CR_atelier_formation_f3e_educasol_17_janvier_2013.pdf, consulté le 8 août 2015).

¹⁸ Notamment les définitions reprises par Iles de Paix sur son site internet (<http://www.ilesdepaix.org>, consulté le 8 août 2015).

¹⁹ ACODEV, 2012, *Orientations stratégiques ONG sur l'éducation au développement. 2012-2022*, Bruxelles.

(UNICEF) qui invitent les acteurs de l'éducation au développement à promouvoir les notions de « coopération, justice et dignité » plutôt que « d'aide et de charité »²⁰.

On notera également que les ONG ont appris que « la seule bonne volonté » ne suffit pas et que certaines formes d'action de solidarité mondiale demandent à avoir des compétences spécifiques. Par ailleurs, les projets de coopération au développement/humanitaire au Sud semblent en toute logique peu accessibles aux jeunes ; à l'inverse, des actions sociales de bénévolat, des actions politiques et de sensibilisation au Nord pour plus de justice dans le monde²¹. De cette façon, nous pouvons percevoir l'illustration de la solidarité mondiale, du point de vue des acteurs de l'éducation au développement comme « **un curseur** » à **pousser vers le « vert » (d'où le cercle vert réservé aux formes de solidarité d'énonciation)**²². Cette clarification est essentielle car elle permet d'affiner la nature des changements recherchés dans le cadre de cette évaluation et de préciser nos indicateurs de changement.

5.3 INDICATEURS DE CHANGEMENT

La clarification de ce qu'on entend par solidarité mondiale, l'orientation des changements recherchés est une première étape indispensable à la mise en œuvre de l'évaluation. Cependant, à ce stade, nous ignorons encore sur quoi sont basés les changements.

Pour cela, il s'avère nécessaire d'explicitier « notre propre théorie de changement » ou, plus simplement, « les domaines stratégiques sur lesquels la démarche du projet MWA peut prétendre induire des changements »²³.

Concrètement, dans le cadre de cette évaluation **nous en avons retenus trois, basés sur les 5 objectifs d'Iles de Paix**²⁴ :

- Le premier domaine concerne « **les connaissances** » : ce qui revêt à la fois un « aspect subjectif » (pense-t-on être informé ?) et « objectif » (que sait-on) ? Dans les faits, il apparaît que les jeunes ont généralement une connaissance limitée de la coopération au développement et des réalités du Sud²⁵. Or, en participant à MWA, Iles de Paix poursuit les objectifs suivants : « améliorer la connaissance que les élèves ont des conditions de vie des Béninois/Burkinabé, en particulier ceux qui vivent en région rurale »²⁶. Se pose donc la question suivante : **les jeunes ont-ils acquis, à la suite du projet MWA, une plus grande connaissance des conditions de vie des populations rurales des pays du Sud, des inégalités Nord/Sud ou encore de la coopération au développement ?**

²⁰ VICKERS, 1986, *L'histoire de l'éducation au développement à l'UNICEF*, UNICEF, 1996, (URL: <http://www.cf-hst.net/unicef-temp/mon/CF-HST-MON-1986-001-education-au-developpment-mono-I-FR.pdf>, consulté le 2 octobre 2015).

²¹ ACODEV, ANNONCER LA COULEUR, 2015, *Ecoles et ONG* (URL: http://www.acodev.be/system/files/ressources/10acodev-ecoles_et_ong-verspublic.pdf, consulté le 23 octobre 2015).

²² D'après l'idée de CORNET J., WAAUB P., MIGUEL SIERRA A., TENAERTS M.N., DENNE H., 2015, *l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les écoles de l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Synthèse de l'étude*, Annoncer La Couleur, Bruxelles

²³ F3E, 2014, *Sur le Chemin de l'impact de l'éducation au développement et à la solidarité internationale*, Repère Sur, Paris.

²⁴ Objectifs qui sont repris dans le tableau n° 4.

²⁵ POLLET, 2010, *Base de soutien en faveur de la coopération au développement parmi les jeunes*, PULSE ; POLLET, 2012, *L'assise sociétale de la coopération au développement de la population belge*, PULSE.

²⁶ Repris dans le point 1.3 de l'appel à proposition (objectif 1).

- Un deuxième domaine concerne « **les représentations** » : les études qui se sont intéressées à ce sujet²⁷ s'accordent pour dire que le Sud est perçu en première instance dans une approche très traditionnelle, voire stéréotypée comme « impuissant ou en demande d'aide ». C'est ce que Sylvie Brunel nomme « l'Afrique de la misère », en proie au « chaos et à la désespérance qui reste du ressort des interventions militaires et de charité humanitaire »²⁸. Cette perception semble être en fait l'image majoritairement relayée par les médias. Pourtant, il existe, toujours selon l'auteur, une autre vision des pays du Sud : celle de l'exotisme, des parcs naturels et des populations « authentiques » qui alimentent les campagnes et l'approche environnementale et/ou de développement durable en matière de lutte contre la pauvreté. Une troisième vision est apparue récemment dans le complexe développeur : celle de « l'entreprenariat et (de) la solidarité ». Les pays du Sud sont perçus comme un « grenier potentiel du monde »²⁹ où des milliards de personnes ne demandent qu'à pouvoir travailler. Mieux, les pays du Sud sont vus comme des « partenaires de développement ». Dans cette vision, le concept « coopération au développement » fait naturellement sens puisque, littéralement cela signifie « travailler ensemble pour le développement »³⁰. En terme d'action, cela suppose des rapports d'équivalence, d'équité entre les différentes parties engagées dans la communauté de projet. Or, selon l'enquête PULSE, seule une minorité de jeunes se réfère spontanément à cette représentation³¹.

L'interprétation de la pauvreté s'inscrit également dans cette dynamique « simpliste » et « fataliste » puisqu'on constate que les phénomènes qui se produisent à l'échelle mondiale (les lois du marché, la mondialisation ou encore les changements climatiques) sont beaucoup moins mentionnés par les jeunes, à l'inverse des mécanismes internes (corruption des élites locales, et manque de formation)³². Or, il semble assez logique qu'une représentation de la pauvreté au Sud plus critique, plus ancrée dans une réalité globalisée stimule par la suite plus de « réflexes citoyens » (lire plus loin). Une représentation plus « traditionnelle » qui enferme le Sud dans une sorte de fatalité aurait plutôt tendance à limiter ce genre de pratiques (laissant place à un perpétuel fatalisme et au paternalisme).

Iles de Paix cherche à « favoriser dans l'esprit des élèves, la conscience d'appartenir à une même humanité, où chacun « naît égal aux autres en dignité et en droits » et le fait qu'ils se sentent vraiment personnellement concernés par le sort de ces autres êtres humains »³³. Ce qui implique selon nous une démarche pédagogique visant une lecture

²⁷ POLLET, 2010, *Base de soutien en faveur de la coopération au développement parmi les jeunes*, PULSE ; POLLET, 2012, *L'assise sociétale de la coopération au développement de la population belge*, PULSE ; Van Ongevalle J et al., 2015, *l'éducation à la citoyenneté mondiale sur mesure. Evaluation des besoins dans l'enseignement secondaire flamand*, HIVA- KU Leuven.

²⁸ BRUNEL, 2014, *L'Afrique est-elle si bien partie*, Editions Sciences Humaines, Auxerres.

²⁹ Op.Cit.

³⁰ DELCOURT, 2016, *Coopération: une ébauche de problématique*, CETRI (URL: <http://www.cetri.be/Cooperation-une-ebauche-de>, consulté le 20 septembre 2015).

³¹ POLLET, 2010, *Base de soutien en faveur de la coopération au développement parmi les jeunes*, PULSE ; POLLET, 2012, *L'assise sociétale de la coopération au développement de la population belge*, PULSE ; VAN ONGEVALLE ET AL., 2015, *l'éducation à la citoyenneté mondiale sur mesure. Evaluation des besoins dans l'enseignement secondaire flamand*, HIVA- KU Leuven.

³² Op.cit.

³³ Repris dans le point 1.3 de l'appel à proposition (objectif 2).

consciente et critique du Sud et de la pauvreté au Sud (par exemple : favoriser l'acquisition de représentations plus complexifiées et moins paternalistes). De cette façon, nous posons la question suivante : **les jeunes, une fois revenus de leur séjour, ont-ils une représentation plus complexifiée et moins stéréotypée des pays du Sud et de la pauvreté ?**

- Un troisième domaine concerne **les attitudes et comportements**. Il est clair que les jeunes s'engagent plus facilement dans des projets par rapport à leurs centres d'intérêt existant comme le sport, les mouvements de jeunesse ou encore la musique. Aussi, les jeunes ont tendance à se préoccuper des questions qui leur sont proches (emplois, discrimination, migration, violence, etc.). Dans cette perspective, les « problématiques mondiales » telles que les conditions de vie des populations du Sud, la coopération au développement, les inégalités Nord/Sud ou encore les droits humains, laisseraient les jeunes relativement indifférents. Bref, l'engagement pour des préoccupations relatives à l'Autre Lointain n'irait pas de soi³⁴. On notera aussi que la participation des jeunes à ce type d'action vient généralement d'un projet initié à la base par l'école ou par un mouvement de jeunesse. Or, dans de nombreux cas, ces projets sont axés sur des projets caritatifs au Sud (ex : construction d'une école, plantation d'arbres, récolte de matériaux etc.) qui peuvent être inefficaces voire contre-productifs³⁵.

Dans sa démarche, Iles De Paix cherche « à produire une réflexion personnelle sur le sens de la vie par l'observation et l'appréhension d'une réalité complètement différente qui renvoie aux repères de sa propre existence »³⁶. Iles de Paix ajoute également qu'elle tend à « favoriser dans l'esprit des élèves, la conscience qu'ils peuvent, personnellement, contribuer à changer les choses, influencer les conditions de vie de ces populations »³⁷ ou encore « qu'ils prennent conscience que le spectre des actions qu'ils peuvent mener à bien est large, et qu'il importe d'identifier celles qui sont les plus efficaces et les plus pertinentes »³⁸. A travers ces objectifs, nous entendons de manière plus large qu'Iles de Paix cherche à encourager les comportements responsables dans le quotidien des jeunes et favoriser l'engagement des jeunes en faveur de l'Autre Lointain ; mais pas de n'importe quelle façon. Comme nous l'avons signalé dans notre cadre théorique, les ONG ont compris que le développement relève d'un métier complexe³⁹. L'école, tout comme les mouvements de jeunesse, n'ont pas pour vocation première le développement. Ce faisant, sont-ils des acteurs pertinents et efficaces pour mener à bien des projets au Sud ? Cela n'est pas souhaitable du point de vue des acteurs professionnels de la coopération au développement comme Iles de Paix⁴⁰.

³⁴ HAVARD DUCLOS, NICOURD, 2005, *Pourquoi s'engager ? Bénévoles et militants dans les associations de solidarité*, Payot, Paris.

³⁵ CORNET, WAAUB, MIGUEL SIERRA, TENAERTS, DENNE, 2015, *l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les écoles de l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Synthèse de l'étude*, Annoncer La Couleur, Bruxelles.

³⁶ Repris dans le point 1.3 de l'appel à proposition (objectif 5).

³⁷ Repris dans le point 1.3 de l'appel à proposition (objectif 3).

³⁸ Repris dans le point 1.3 de l'appel à proposition (objectif 4).

³⁹ ACODEV, ANNONCER LA COULEUR, 2015, *Ecoles et ONG* (URL: http://www.acodev.be/system/files/ressources/10acodev-ecoles_et_ong-verspublic.pdf, consulté le 23 octobre 2015).

⁴⁰ Op.cit.

Autrement dit, l'idée que partage Iles de Paix avec d'autres ONG est de sensibiliser les jeunes afin qu'ils acquièrent des comportements socialement responsables et un esprit critique sur les actions proposées en termes de solidarité mondiale pour s'engager dans celles qui sont les plus pertinentes (à savoir, dans leur cas, les formes d'action de solidarité d'énonciation). Ce qui peut se résumer, de façon générale, par la question suivante : **les jeunes, après le projet MWA, ont-ils « des réflexes citoyens » ?**

Ces trois domaines ainsi expliqués permettent de clarifier les indicateurs de changement et les décliner en manifestations concrètes, permettant de les repérer plus facilement. Ce qui nous permet de construire notre « référentiel de changement ».

Tableau 2: référentiel de changement

Domaines	Changements recherchés	Indicateurs pour le dépouillement
Connaissances <i>Les jeunes ont-ils acquis, à la suite du projet MWA, une plus grande connaissance des conditions de vie des populations rurales des pays du Sud, des inégalités Nord/Sud ou encore de la coopération au développement ?</i>	Connaissances plus amples et complexifiées de ce que recouvrent les conditions de vie des populations du Sud.	Connaissance : du type d'habitat ; du type d'activité exercé ; de l'accès à la santé et l'éducation.
	Connaissances plus amples et complexifiées de ce que recouvrent les inégalités Nord-Sud.	Connaissance des inégalités en termes d'éducation, de santé, d'énergie.
	Connaissances plus amples et complexifiées de ce que recouvre la coopération au développement.	Connaissance du termes ONG et de ce que recouvre la coopération au développement.
Représentations <i>les jeunes, une fois revenus de leur séjour, ont-ils une représentation plus complexifiée et moins stéréotypée des pays du Sud et de la pauvreté ?</i>	Représentations plus amples et complexes de ce que recouvrent les pays du Sud.	Ouverture vers des représentations moins « misérables » des pays du Sud : pays exotiques, pays émergents, pays solidaires, etc.
	Représentations plus amples et complexifiées de ce que recouvre la pauvreté.	Interprétation structurelle de la pauvreté plus complexe: liens établis entre les phénomènes mondiaux.
Attitudes et comportements <i>Les jeunes, après le projet MWA, ont-ils « des réflexes citoyens » ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Comportements socialement responsables. - Esprit critique quant aux actions proposées en termes de solidarité mondiale. - Engagement dans des actions collectives de solidarité de type social, politique ou de sensibilisation en vue de jeter les bases d'un monde juste et solidaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Intérêt quant aux problématiques mondiales. - Acquisition d'une réflexion critique sur les actions de solidarité mondiale. - Plus grande intention d'implication personnelle dans des actions sociales, politiques ou de sensibilisation.

OBJECTIF 2 :

Repérer les facteurs et les acteurs clés dans l'attribution de ces changements (spécifiquement liés à la démarche d'Iles de Paix).

Comme nombre de recherches en sciences sociales, il sera impossible de différencier totalement l'objet étudié des nombreuses autres expériences de vie qui ont pu influencer la construction de l'individu et diriger ses choix. Il s'agit donc pour cette évaluation de voir ce à quoi « la démarche préconisée par les ONG » a contribué à provoquer certains changements; et non de « pister » les éléments déclencheurs du changement⁴¹.

Il convient pour cela de tenir compte des facteurs biographiques au projet MWA comme le profil sociodémographique, les expériences internationales passées, l'engagement dans des mouvements de jeunesse ou encore l'environnement familial. Pour ce faire, nous avons établi trois hypothèses qui peuvent contribuer ou non à ces changements :

Tableau 3: hypothèses et indicateurs retenus dans l'attribution des changements

Hypothèses retenues	Indicateurs
Les facteurs biographiques	<ul style="list-style-type: none"> - Le profil sociodémographique (âge, sexe) ; - Le cadre familial ; - Les expériences vécues à l'international (ex : séjours linguistiques, camps à l'étranger); - L'engagement associatif (ex : mouvement de jeunesse).
Les dispositifs organisationnels	<ul style="list-style-type: none"> - Activités de préparation au projet MWA (formations sur les relations Nord/Sud et les contextes internationaux, réflexions sur les motivations et les craintes, formations sur le contexte du pays visité, récoltes de fonds, réunions organisationnelles avec le groupe, temps de communication avec l'école et les parents via le Blog, informations préalables aux choses concrètes (vaccins, visa, etc.), débriefing du retour) ; - Les séjours d'immersion au Sud (logement, nourriture, transports, visites programmées, rencontres interculturelles, temps libres, temps d'échanges et de réflexion, vie en groupe, chantiers (constructions, animations, etc.)).
Les acteurs	<ul style="list-style-type: none"> - Les enseignants ; - Les accompagnateurs ONG ; - Les accompagnateurs Sud ; - La Libre Belgique ; - Le corps enseignant ; - Les autres élèves ; - Les parents ; - Les directions des établissements scolaires.

⁴¹ F3E, 2014, *Sur le Chemin de l'impact de l'éducation au développement et à la solidarité internationale*, Repère Sur, Paris.

6. OBJET DE L'ÉVALUATION

6.1 OBJECTIFS ET ORGANISATION DES PROJETS MWA

Comme présenté sur son site Internet⁴², Move With Africa (initialement le projet « Move For Africa ») est une action d'éducation au développement initiée par la Libre Belgique en 2012, en partenariat avec une dizaine d'acteurs de coopération au développement, le ministère de la Coopération au développement et le ministère de l'Enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui aborde l'inter-culturalité, la citoyenneté mondiale et les relations Nord-Sud.

Le projet MWA est destiné aux professeurs et aux élèves du 3e degré de l'enseignement secondaire (5e, 6e et 7e) de la Fédération Wallonie-Bruxelles (initialement aux élèves de 4ème), quelle que soit la forme d'enseignement et quel que soit le réseau auquel ils appartiennent. Ainsi, il représente, entre 2012 et 2015, plus ou moins 150 jeunes et 30 professeurs.

Concrètement, les établissements scolaires intéressés remplissent un dossier de candidature à partir des projets proposés par les ONG sélectionnées⁴³ sur le site de La Libre. Chaque dossier est ensuite évalué par un jury composé de journalistes de La Libre Belgique, de représentants du ministère de l'Enseignement obligatoire et de la Promotion Sociale, d'un représentant de la Direction générale de la Coopération au développement (DGD) et du Secrétaire Général d'ACODEV. Les critères de sélection sont principalement portés sur les formes de motivation, la manière dont le blog est animé, la vision du projet MWA. Le jury regarde également le rapport des enseignants au projet MWA et son intégration dans le projet pédagogique de l'établissement scolaire.

Par la suite, élèves et enseignants, pour atteindre les objectifs visés, prennent part à diverses activités initiées en partie par l'ONG : formations préalables au séjour, sensibilisation, réunions, temps de réflexions, rencontres, informations pratiques, activités d'évaluation et de clôture, etc. Généralement, ces activités s'organisent dès la rentrée scolaire et impliquent les enseignants et les élèves concernés et éventuellement les parents.

Le séjour varie quant à lui de 10 à 15 jours et permet de vivre, d'échanger et de partager avec les acteurs du Sud. Notez que chaque projet proposé par les ONG est singulier et original. Par ailleurs, dans une optique d'apprentissage multidisciplinaire, il a été demandé aux jeunes d'animer un blog relatant de manière originale et dynamique les avancées de leur projet.

⁴² LA LIBRE BELGIQUE, 2015, *Move With Africa*, (URL: <http://www.lalibre.be/page/mwa> , consulté le 18 mai 2015).

⁴³ Dans les « ONG sélectionnés » se retrouve la CTB. Bien que nous ayons conscience qu'il s'agisse d'une agence belge ne pouvant se définir comme « non-gouvernementale », pour plus de faciliter nous utiliserons le terme « ONG » pour faire référence aux acteurs qui encadrent le projet MWA.

Tableau 4: objectifs d'Iles de Paix - Move With Africa

En participant à Move With Africa, Iles de Paix poursuit les objectifs spécifiques suivants⁴⁴ :

1. *Améliorer la connaissance que les élèves ont des conditions de vie des Béninois/Burkinabè, en particulier de ceux qui vivent en région rurale.*
2. *Favoriser, dans l'esprit des élèves, la conscience d'appartenir à une même humanité, où chacun « naît égal aux autres en dignité et en droits » et le fait qu'ils se sentent vraiment personnellement concernés par le sort de ces autres êtres humains.*
3. *Favoriser, dans l'esprit des élèves, la conscience qu'ils peuvent, personnellement, contribuer à changer les choses, influencer sur les conditions de vie de ces populations.*
4. *Favoriser, dans l'esprit des élèves, la conscience des élèves que le spectre des actions qu'ils peuvent mener à bien est large, et qu'il importe d'identifier celles qui sont les plus efficaces et les plus pertinentes.*
5. *Produire une réflexion personnelle sur le sens de la vie par l'observation et l'appréhension d'une réalité complètement différente qui renvoie aux repères de sa propre existence.*

Il s'agit donc clairement pour Iles de Paix d'une démarche « d'éducation au développement » entendue comme « un processus qui vise à provoquer des changements de valeurs et d'attitudes sur les plans individuel et collectif en vue d'un monde plus juste, dans lequel ressources et pouvoir sont équitablement répartis dans le respect de la dignité humaine »⁴⁵.

Mais plus encore, il s'agit d'offrir aux jeunes la possibilité de rencontrer d'autres jeunes du Sud. L'idée pour Iles de Paix est clairement de faire le deuil des motivations humanitaires et des propos paternalistes de vouloir « sauver l'Afrique »⁴⁶. Ce faisant, Iles de Paix, à l'inverse d'autres ONG, ne proposent pas aux jeunes des projets de construction et/ou d'animation que l'on nomme dans le jargon « chantier »⁴⁷.

⁴⁴ Repris dans le point 1.3 de l'appel à proposition.

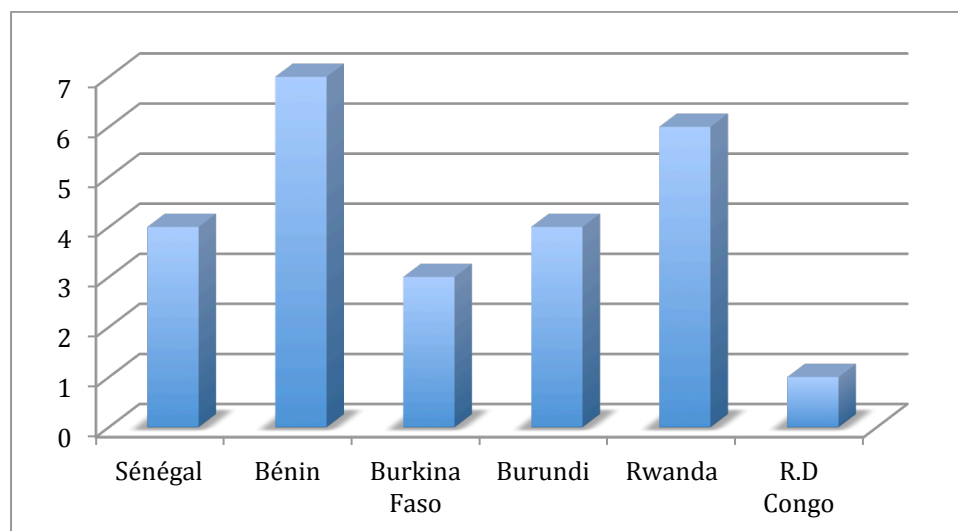
⁴⁵ ACODEV, 2013, *Orientations stratégiques des ONG pour l'éducation au développement 2013- 2018*, (URL: <http://www.acodev.be/system/files/ressources/acodev-orientations-strategiques-ongh-def.pdf>, mis en ligne le 08 avril 2013, consulté le 30 juillet 2013).

⁴⁶ LA LIBRE BELGIQUE, 2015, *Présentation des projets 2015- Iles de Paix*, (URL: <http://www.lalibre.be/page/mwa-idp>, consulté le 8 août 2015).

⁴⁷ Par chantier, nous entendons partir à la rencontre d'autres cultures par la contribution à la réalisation d'un projet de développement d'une ONG du sud ou par le biais d'autres activités (ex : animation) (DGD, 2014, *Travailler dans la coopération au développement* (URL: http://diplomatie.belgium.be/fr/binaries/travailler_dans_la_cooperation_au_developpement_tcm313-65410.pdf, consulté le 10 novembre 2015).

6.2 LES DESTINATIONS DES PROJETS MWA

Figure 4: pays de destination des projets MWA (2013- 2015)



Sources : *La Libre Belgique (2015)*

Les destinations premières des projets MWA, sans surprise, sont les principaux pays francophones de l’Afrique. Outre la langue, le choix des pays résulte également du contexte politique et sanitaire stable de ces régions⁴⁸, des liens stratégiques avec les ONG partenaires et, évidemment, du fait que tous ces pays sont couverts par la compagnie « Bruxelles Airlines » qui offre le transport.

Tableau 5: destination des projets MWA- Iles de Paix

Les élèves et enseignants participant au projet MWA avec Iles de Paix sont partis principalement au Bénin (à chaque édition du projet MWA) avec un projet parallèle au Burkina Faso.

Pour les parents interrogés, le choix du pays est très important notamment par rapport à sa situation politique mais aussi aux conditions sanitaires. A titre d’exemple, en 2014, en raison de l’épidémie d’Ebola en Afrique Sub-saharienne, certains parents ont préféré retirer leurs enfants du projet par crainte de l’épidémie⁴⁹.

Pour les jeunes ayant participé au projet MWA, ces pays représentent l’imaginaire « africain » qui fascine. Néanmoins, dans certains propos tenus par les élèves on remarque aussi une envie de l’Amérique latine qui semble correspondre dans leur imaginaire à « l’aventure du voyage »⁵⁰.

⁴⁸ Il s’agit bien du contexte politique et sanitaire en 2013, 2014 et 2015 et non à l’heure actuelle (cf. Burundi).

⁴⁹ Propos recueillis lors de la journée de clôture du projet MWA d’Iles de Paix à Ottignies (mai 2015).

⁵⁰ Op.cit.

6.3 CLASSES ET ECOLES SELECTIONNEES

Tableau 6: classes sélectionnées (2013-2015)

Classes	2012-2013	2013-2014	2014-2015	Total classes
Ens. Général	4	5	6	15
Ens. Technique	3	4	3	10
Ens. Spécialisé	0	1	1	2
Total	7	10	10	27

Source : La Libre Belgique (2015)

Au total, 27 classes issues de 17 écoles ont été sélectionnées dans le cadre des projets MWA (2013 à 2015). Certaines écoles reviennent ainsi à chaque édition. C'est le cas notamment de l'Athénée Royal à Ixelles où le projet a connu un tel succès dès la première édition qu'il est devenu un réel projet pour l'établissement scolaire. On peut donc percevoir une certaine tendance : **actuellement, c'est avec des établissements scolaires généraux que le projet MWA semble s'intégrer le plus facilement.** Notez que quand le projet MWA est mobilisé dans des établissements techniques/professionnels, il tend à s'institutionnaliser dans le projet éducatif de l'école et à être renouvelé chaque année.

Enfin, le projet MWA est généralement l'initiative des enseignants et/ou de la direction. On notera quand même une exception dans l'Institut Notre Dame d'Arlon où ce sont les élèves qui ont parlé du projet MWA au directeur de l'établissement. La direction a alors dû faire appel à des enseignants motivés.

Tableau 7: écoles sélectionnées- Iles de Paix

Iles de Paix, quand à elle, n'a jamais retravaillé durant les 3 éditions avec une même école. En 2012/ 2013, Iles de Paix a collaboré avec 2 écoles (4^e général du DIC Collège et 5^e général de l'Institut Libre Du Condroz Saint-François), en 2013/2014 avec 2 écoles (5^e et 6^e général, technique et professionnel du centre éducatif Saint Pierre et 4^e et 5^e général de l'Athénée Royal de Vielsalm Manhay) et en 2014/2015 avec 1 école (5^e général du Collège du Christ-Roi Ottignies).

6.4 ORGANISATION ET PREPARATION DES PROJETS MWA

De manière générale, les projets MWA s'organisent en 3 étapes :

6.4.1 PREPARATION AVANT LE SEJOUR

Comme nous l'avons signalé en introduction, pour atteindre les objectifs fixés, chaque ONG en partenariat avec les étudiants et les enseignants concernés met en place des activités diverses de préparation que l'on regroupe ici en deux axes :

- **Animation « thématique »**, c'est-à-dire des séances spécifiques liées à des thèmes précis de la coopération au développement. A titre indicatif, on peut citer les inégalités Nord/Sud, les pistes d'actions en faveur du Sud, l'élevage paysan au Sud, les concepts de souveraineté alimentaire, l'interculturalité, le fonctionnement de la coopération au développement, l'éducation au Sud, etc..⁵¹
- **Animation « logistique »**, c'est-à-dire des séances destinées à préparer concrètement le séjour. Généralement, ce sont des moments durant lesquels sont clarifiés les attentes, craintes et objectifs par rapport au projet. On expose aussi le contexte du pays visité, les partenaires, le programme du séjour et les quelques petites recommandations pratiques (visa, vaccins, etc.).⁵²

Par ailleurs, on constate au fil des éditions une attention de plus en plus importante portée à la préparation et un intérêt de plus en plus partagé par les ONG de parler de « synergies » et de la « participation ». Par là, nous entendons qu'elles cherchent à travailler ensemble (en organisant par exemple des weekends communs de formation) ou à faire participer élèves et enseignants dans la mise en place de l'action notamment à partir d'espaces collectifs de discussion. Aussi, en plus d'un plus grand dialogue avec les participants, certaines ONG cherchent également à entrer en contact avec les parents. Le changement du titre de l'opération « Move For Africa » en « Move With Africa » montre également ce désir d'aller vers un plus grand dialogue entre les participants et les ONG.

En termes de « récolte de fonds » par contre, on constate une moins forte implication des ONG puisque une seule ONG intègre officiellement⁵³ dans sa politique de formation des temps consacrés à la récolte de fonds.

51 Voir la présentation des projets sur le site de La Libre Belgique (LA LIBRE BELGIQUE, 2015, *Présentation des projets 2015*, (URL : <http://www.lalibre.be/page/mwa>, consulté le 8 août 2015).

⁵² Op.Cit.

⁵³ Par là, nous entendons qu'elle signale ce temps dans la présentation du projet MWA que l'on peut retrouver sur le site de La Libre Belgique.

Tableau 8: préparation du projet MWA - Iles de Paix

Au niveau d'Iles de Paix, plus spécifiquement, on constate que les actions de préparation s'inscrivent dans des objectifs de durabilité, de cohérence et de participation. L'ONG envisage le projet MWA comme un processus (avant, pendant et après). Iles de Paix insiste pour que le programme soit défini par les enseignants accompagnateurs, en concertation avec les élèves.

La formation « avant » le séjour consiste à réfléchir sur le « voyage », la coopération au développement et les projets de développement. C'est également ce temps qui sert pour clarifier les attentes du projet MWA et éventuellement préparer les rencontres interculturelles à partir de discussions avec un acteur du Sud. Notez qu'un weekend de formation commun est également mis en place. Celui-ci permet de préparer les élèves et enseignants à l'interculturalité à partir de différentes animations, films et jeux de rôle. Des temps de rencontres sont également prévus pour les parents.

6.4.2 LE SEJOUR D'IMMERSION

Celui-ci dure environ une dizaine de jour, durant les vacances de Pâques principalement ou éventuellement durant les vacances de carnaval. Chaque ONG possède sa propre politique quant à la coordination des activités sur le terrain : certaines considèrent que les jeunes ne sont pas là pour travailler mais pour rencontrer l'Autre, observer son environnement, découvrir les réalités de terrain ; d'autres pensent que le fait de travailler sur place permet aux jeunes de mieux s'imprégner dans la vie des locaux et, donc, de mieux les comprendre. Les élèves sont ainsi conviés sur place, entre autres, à travailler dans un orphelinat, prendre part à un projet de l'ONG, contribuer à la construction de jardins potagers, de fours, à la fondation d'une école, au nettoyage d'une bananeraie, à la réalisation de briques ou encore à la laboure d'un champ⁵⁴.

Sur place, en plus d'un encadrement de l'ONG, des enseignants et des partenaires Sud, les élèves sont également accompagnés par des journalistes de La Libre Belgique.

Tableau 9: séjour d'immersion Sud- Iles de Paix

Iles de Paix propose des rencontres avec des correspondants africains afin de découvrir la vie locale, des visites de lieux emblématiques (ex : lieux liés à la période coloniale) et de grands domaines de la vie quotidienne des populations locales au Sud (ex : marché) , des visites de divers projets de coopération (d'Iles de Paix, mais pas seulement) pour mieux appréhender les enjeux de la coopération au développement.

Notez également qu'Iles de Paix n'organise pas de « chantier » sur place afin de ne pas donner l'illusion aux jeunes que le séjour s'inscrit dans un contexte « humanitaire »⁵⁵.

⁵⁴ Voir la présentation des projets sur le site de La Libre Belgique (LA LIBRE BELGIQUE, 2015, *Présentation des projets 2015*, (URL : <http://www.lalibre.be/page/mwa>, consulté le 8 août 2015).

⁵⁵ LA LIBRE BELGIQUE, 2015, *Présentation des projets 2015- Iles de Paix*, (URL: <http://www.lalibre.be/page/mwa-idp>, consulté le 8 août 2015).

6.4.3 DEBRIEFING DU RETOUR

Un document produit par l'ACODEV sur les séjours dans le Sud⁵⁶ présente cette étape comme fondamentale car elle permettrait de transformer l'expérience (qui aurait éventuellement été difficile) en quelque chose de constructif, de fixer les apprentissages, d'évaluer le projet, de partager son expérience ou encore de développer les leviers d'engagement par la suite.

Concrètement, ce temps est mis en place soit par l'ONG même soit via un autre formateur et généralement au retour du séjour. Or, il semble qu'à cause du timing extrêmement serré entre la date du retour et le début des examens, les ONG rencontrent des difficultés à mettre en place cette activité. Si bien que seulement 3 ONG sur 7 indiquent de manière explicite « le débriefing » sur leur programme.

Aussi, les ONG en partenariat avec La Libre Belgique proposent une clôture officielle de l'opération pour toutes les classes permettant par la même occasion le partage des expériences entre tous les élèves.

Tableau 10: débriefing du retour- Iles de Paix

Pour débriefing au retour, Iles de Paix met en place une dernière rencontre avec les élèves et les enseignants. Par ailleurs, en 2015, Iles de Paix a également co-organisé avec les enseignants une journée de partage avec les parents et les quelques représentants de l'établissement scolaire d'Ottignies. Cette soirée a été l'occasion pour les élèves de partager avec les parents leurs visions de l'Afrique mais aussi de montrer leurs photos.

⁵⁶ ACODEV, 2013, *les séjours d'immersion Sud*, Bruxelles (URL: <http://www.acodev.be/system/files/ressources/immersion-ongb-def-site.pdf>, consulté le 30 juillet 2015).

Nous proposons de présenter les résultats de notre enquête selon 4 axes.

1. Une **caractérisation des participants** (élèves et enseignants) et de leur rapport au projet MWA;
2. Une **évaluation de l'efficacité du projet MWA**, à savoir : une identification des changements suscités par la démarche au niveau des connaissances, des représentations, des attitudes et comportements des élèves par le biais d'une comparaison avec un groupe cible n'ayant pas participé au projet MWA.
3. Un **repérage des changements les plus significatifs** (attendus et inattendus) pour l'établissement scolaire ; les enseignants ayant participé au projet MWA ; les élèves ayant participé au projet MWA ; les parents des élèves ayant participé au projet MWA ; les enseignants et élèves n'ayant pas participé au projet MWA ;
4. Une **identification des éléments qui ont produit ou limité ces changements** (avec une attention sur les forces et faiblesses des éléments organisationnels sur lesquels les ONG ont pris ; et en affinant notre analyse sur la démarche MWA d'Iles de Paix en elle-même).

Nous signalons également aux lecteurs que notre **étude est illustrée par de courts extraits de propos tenus par les élèves, enseignants, parents et directions, plus précisément ceux que nous considérons comme les plus représentatifs**. Il faut donc garder à l'esprit que l'analyse ne se base pas uniquement sur l'extrait choisi, mais qu'elle prend appui sur l'ensemble des propos récoltés dans les différentes rencontres et/ou à travers le questionnaire.

Par ailleurs, nous tenons également à **réinsister sur le caractère anonyme de l'étude. Dès lors, les noms des ONG, des écoles ne figurent pas dans notre étude, excepté les projets MWA d'Iles de Paix**. Ainsi, la seule indication qui sera présentée sera, pour les élèves, l'année de participation au projet MWA et le type de filière (général, technique et/ou professionnel) ; pour les enseignants/directions, le type d'établissement (général, technique et/ou professionnel).

1. CARACTERISATION DES PARTICIPANTS

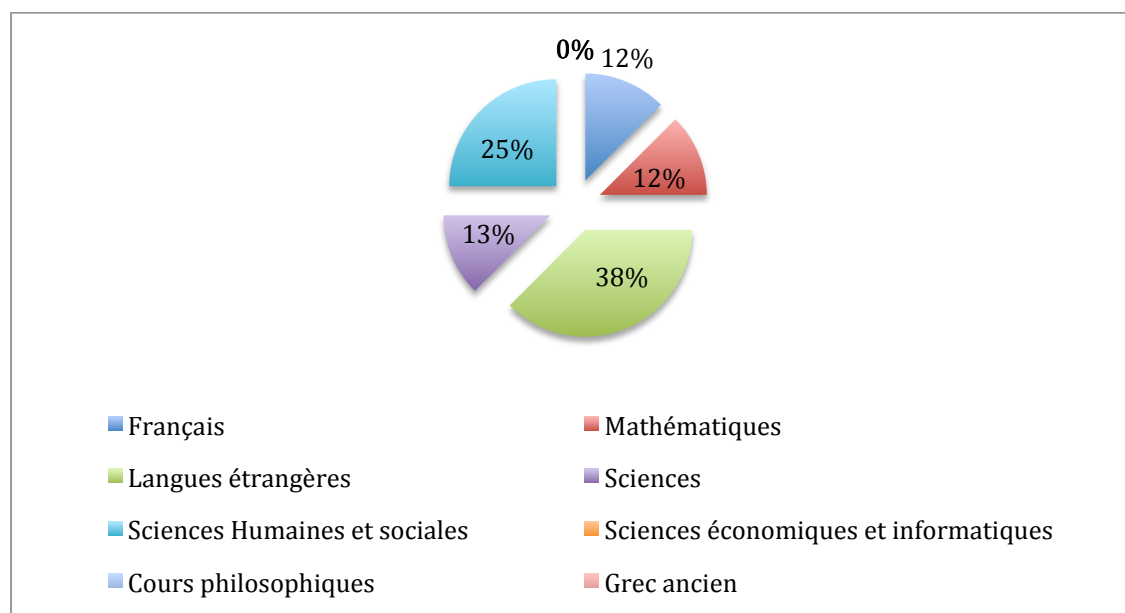
La caractérisation des participants provient principalement de 66 élèves et 27 enseignants ayant répondu au questionnaire entre mai et octobre 2015.

1.1 LE PROFIL DES PARTICIPANTS

1.1.1 LES ENSEIGNANTS⁵⁷ : DES ENSEIGNANTS EN SCIENCES HUMAINES ET LANGUES ETRANGERES

Sans surprise, les personnes qui encadrent le projet MWA à l'intérieur des établissements scolaires sont majoritairement des enseignants (77%) du secondaire supérieur (4-5-6ème année), de sexe féminin (64% contre 36% pour les hommes). Cette proportion correspond aux taux de féminisation de l'enseignement secondaire (plus de 60% en 2008)⁵⁸. Les 23 % restants se présentent comme des éducateurs ou des élèves (notamment dans le cadre de l'ASBL « Centre Comprendre et Parler (CREE) »). Quant à l'âge des enseignants, on constate qu'il n'y a pas de grande disparité (37% pour les 40 ans et plus ; 32% pour les 31-40 ans et 37% pour les 20-30 ans).

Figure 5: cours donnés par les enseignants du général (%)



Source : enquête par questionnaire 2015

⁵⁷ Notez que pas « enseignants », nous entendons l'ensemble des accompagnateurs des écoles sélectionnés et/ou ASBL (enseignants, éducateurs, animateurs jeunesse, etc.).

⁵⁸ MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE, 2009, *Féminisation du personnel enseignant de l'enseignement obligatoire*, Etnic.

Concernant les disciplines des cours « généraux » enseignées par les enseignants, **on constate l'importance des langues étrangères (38%) et des sciences humaines (25%)**. Ce qui peut s'expliquer par le fait que ces deux cours permettent plus facilement l'intégration des thématiques Nord/Sud, à l'inverse des sciences appliquées et mathématiques qui sont très peu représentées. Quant aux cours « techniques et professionnels », seulement deux cours sont cités : économie et service aux personnes.

La formation des enseignants suit la même logique puisque plus de 58% des enseignants ont suivi un parcours supérieur de type long (licence et/ou master).

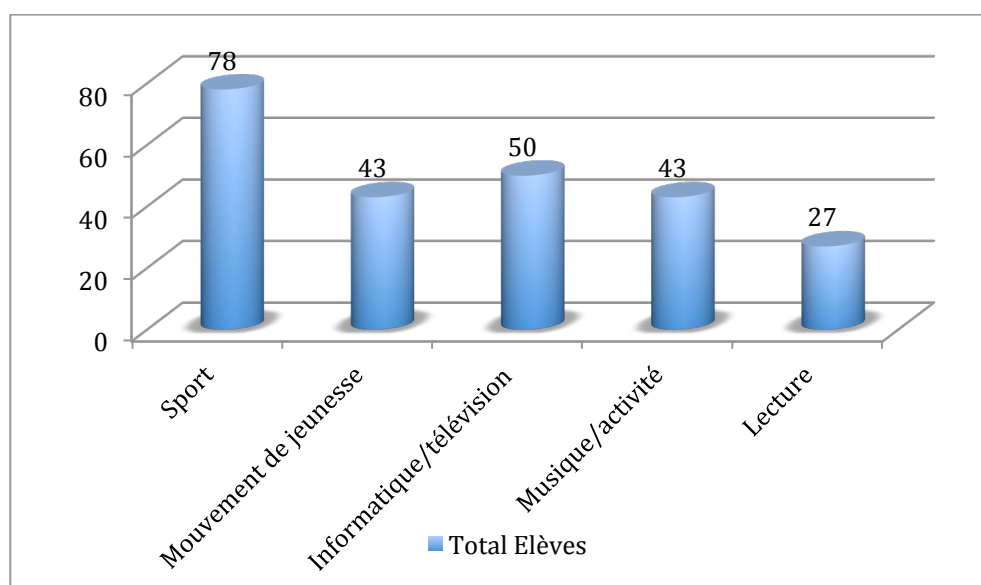
Enfin, les enseignants interrogés ont principalement participé aux projets MWA avec Iles de Paix (7), Vétérinaires Sans frontières (5), Défi Belgique Afrique (4), Sensorial Handicap Coopération (3), Croix Rouge de Belgique (2), Via Bosco (2), Coopération Technique Belge (1), Entraide et Fraternité (1), Caritas International (1) et Africapsud (1).

1.1.2 LES ELEVES : DES FILLES ENGAGEES DANS DES ASSOCIATIONS SPORTIVES ET/OU DES MOUVEMENTS DE JEUNESSE

Il s'agit de 66 élèves (majoritairement des filles (73%), des élèves issus du général (69%), de 16 à 19 ans, ayant effectué le projet MWA en 4^{ème} année (17%), 5^{ème} année (64%) et 6^{ème} année (19%). Ce sont majoritairement les élèves des projets 2014-2015 qui ont répondu (55%), suivis des projets 2013-2014 (37%). Ils sont 15 élèves à être partis avec Iles de Paix, 14 Vétérinaire Sans Frontière, 8 Défi Belgique Afrique, 7 Entraide et Fraternité, 6 ASMAE, 3 Caritas, 2 Africapsud, 2 Croix Rouge⁵⁹. Notez que les élèves de l'ASBL CREE n'ont pas répondu à l'enquête en ligne car celle-ci n'était pas assez adaptée⁶⁰.

41% des élèves ont seulement un frère ou une sœur ; 28% en ont deux. Ils sont issus d'une famille où le père est employé (21%), de profession libérale (18%) ou encore patron de l'industrie (12%). Les élèves ayant participé au projet MWA pratiquent un sport (78%), un mouvement de jeunesse (43%), de l'informatique et de la télévision (50%), de la musique et/ou une activité artistique⁶¹ (43%) et de la lecture (27%). Notez que 11% des élèves sont engagés dans d'autres activités comme le bénévolat et/ou le théâtre.

Figure 6: loisirs des élèves MWA (%)



Source : enquête par questionnaire 2015

Aussi, il est intéressant de signaler que 33% des jeunes avaient déjà vécu une expérience internationale avant le projet MWA (échanges linguistiques, voyages solidaires, etc.).

⁵⁹ Notez que 9 élèves n'ont pas répondu à cette question.

⁶⁰ Toutefois, la présidence de l'ASBL, nous a envoyé le rapport d'évaluation du projet MWA.

⁶¹ Par là, certains jeunes entendent "écouter de la musique".

1.2 LE RAPPORT DES PARTICIPANTS AU PROJET MWA

1.2.1 LES ENSEIGNANTS

1.2.1.1 DES « VOYAGEURS » SENSIBLES AUX RELATIONS NORD/SUD

A la question « quelles étaient vos motivations à participer au projet MWA ? », nous avons eu de nombreuses réponses que nous avons regroupées en 11 catégories distinctes :

Tableau 11: motivations des enseignants

Quelles étaient vos motivations à participer au projet MWA?

	Types de motivation	Nombre d'enseignants
1	Mieux comprendre les réalités du Sud	2
2	M'engager dans une action en faveur du Sud	1
3	Découvrir d'autres pays et cultures	3
4	Faire partager mon engagement solidaire	2
5	Soutenir un collègue	2
6	Prendre part à un projet scolaire de citoyenneté mondiale	4
7	Sortir du cadre scolaire	1
8	Sensibiliser les élèves	7
9	Faire rayonner l'école et les élèves	2
10	Expérience personnelle	1
11	Renforcer les liens entre l'équipe pédagogique et les élèves	2
	Total	27

Source : enquête par questionnaire 2015

De nombreux enseignants prennent part au projet MWA en vue de sensibiliser les élèves aux relations Nord/Sud et de les préparer à la « mission » du décret de l'enseignement obligatoire en FWB à savoir : « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures »⁶². Signalons également que le projet MWA peut également faire partie intégrante du projet d'établissement. C'est le cas notamment des écoles qui fonctionnent avec la pédagogie par projets comme à Mercelis, à Emile Gryzon ou à l'Athénée Royal d'Ixelles.

Mais, au-delà de ces motivations « professionnelles », on remarque que **certains ont des buts plus « individuels »** comme découvrir un pays d'Afrique, soutenir un collègue ou encore sortir du cadre scolaire.

⁶² GOUVERNEMENT DE LA FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES, 1997, *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre* (dit décret « Missions ») (URL : http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_004.pdf, consulté le 14 août 2015).

*« L'Afrique, je suis parti avec ma compagne, donc moi j'adore. Faire découvrir aux autres, c'est chouette. C'est l'occasion de revoir l'Afrique »
(Enseignant du technique/professionnel 2015).*

Par ailleurs, les rencontres nous ont permis de percevoir d'autres types de motivation. Certains ont souligné le fait que La Libre Belgique prenait en charge les billets d'avion, ce qui permettait de réduire le coût du séjour, le fait qu'il était encadré par des acteurs professionnels de la coopération au développement ou encore le fait qu'il s'agissait d'un projet destiné à un petit groupe d'élèves.

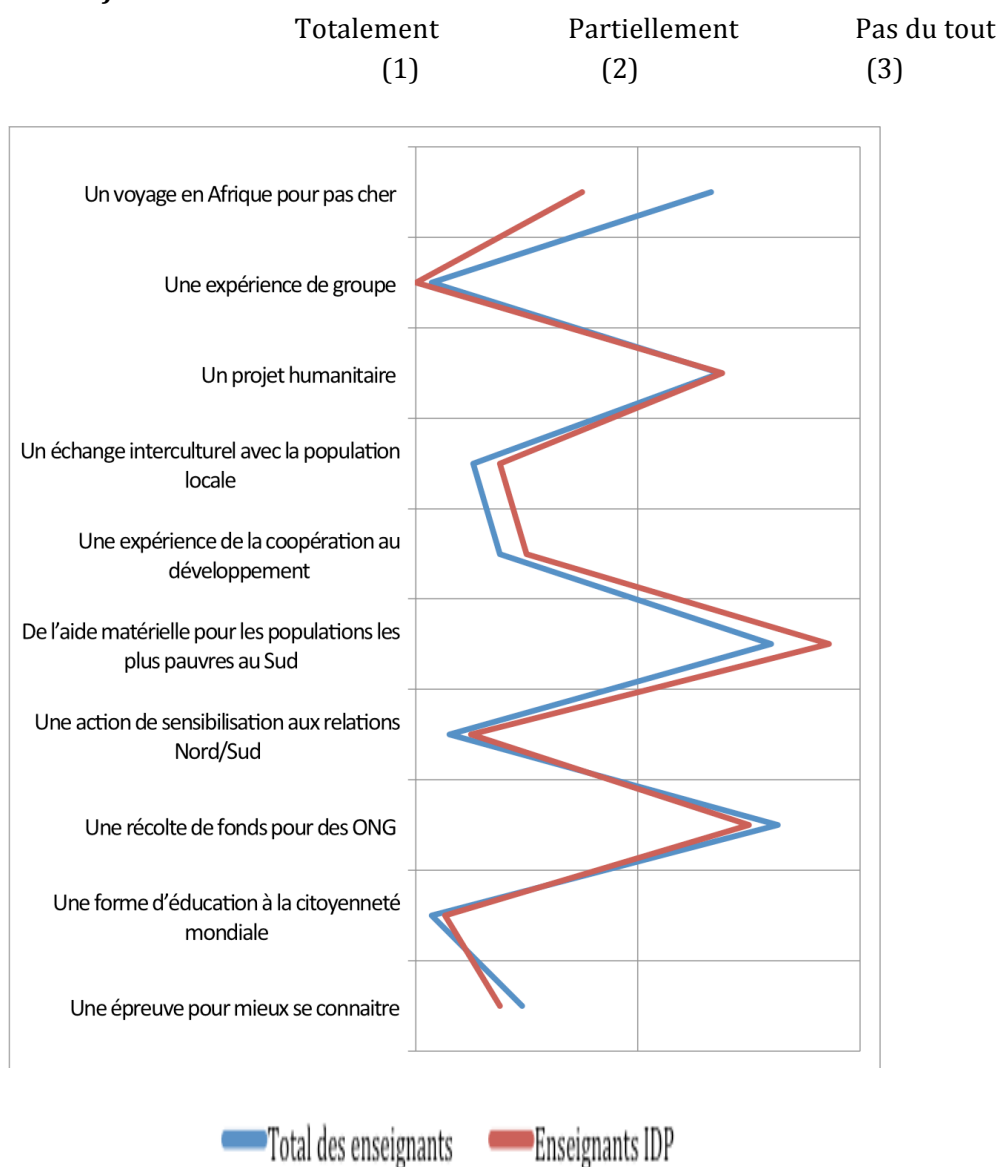
*« Comme c'est un plus petit groupe, ça m'a attiré (...). Découvrir le fonctionnement d'une ONG, ça je trouvais ça vraiment intéressant. Et le fait d'être accompagné par une ONG, c'est vraiment un plus parce que ce sont des professionnels du développement. Ils peuvent nous expliquer un peu le fonctionnement et ça c'est vraiment un plus par rapport à d'autres projets ou voyages qui sont mis en place à l'école »
(Enseignant du général, projet MWA Iles de Paix 2015).*

Notez que les personnes ayant cité des motivations comme « m'engager dans une action en faveur du Sud », « faire partager mon engagement solidaire » ou encore « sensibiliser les élèves » ; sont majoritairement des personnes qui ont déjà eu, au cours de leur vie, une expérience à l'international (rappelons que c'est le cas pour 88% des enseignants interrogés) et/ou sont engagées dans différentes associations.

1.2.1.2 UN PROJET D'EDUCATION A LA CITOYENNETE FAIT DE RENCONTRES INTERCULTURELLES

Figure 7: représentations du projet MWA pour les enseignants (Ø)

Pour chacune des informations ci-dessous, dites-moi si, selon vous, cela correspond au projet Move With Africa?



Source : enquête par questionnaire 2015

Pour la quasi totalité des enseignants, le projet MWA représente totalement « une expérience de groupe » et « une action de sensibilisation aux relations Nord/Sud». On remarque également des liens évidents entre le projet MWA et « l'échange interculturel avec la population du Sud », « une expérience de coopération au développement » ou encore une « action pour mieux se connaître ». Certains ajoutent : « une gestion de projet avec les élèves,

un travail en collaboration avec les collègues ou encore une possibilité donnée à des jeunes de partir hors de chez eux »⁶³.

A l'inverse, **le projet MWA ne semble pas correspondre à « de l'aide matérielle pour les populations du Sud » ou une « récolte de fonds pour une ONG »**. Notez que, pour ce dernier point, un enseignant a souligné, lors de la rencontre, que les coûts fixés par l'ONG ne correspondaient pas à la réalité du séjour. Selon lui, la communication n'a pas été claire et il regrette un manque de transparence de la part des ONG et de la Libre Belgique. Ceci étant, le projet MWA apparaît clairement pour lui comme une récolte de fonds pour les ONG. Il ajoute, dans le même esprit, que le projet MWA est aussi une « bonne publicité » tant pour La Libre Belgique que pour les ONG au sein des établissements scolaires.

Les avis sont plutôt mitigés quant au fait que le projet MWA corresponde à « un voyage en Afrique pour pas cher » : 19% sont totalement d'accord, 30% partiellement et donc 50% pas du tout d'accord.

Pour plus de la moitié des enseignants, MWA n'apparaît pas à première vue comme un projet humanitaire. Ce point de vue est moins clair chez les enseignants où le projet MWA consistait à prendre part à différents chantiers et/ou où les conditions d'accueil étaient rudes (logement, nourriture, etc.).

Tableau 12: rapport des enseignants au projet MWA- Iles de Paix

Tous les enseignants ayant participé aux projets MWA d'Iles de Paix pensent que le projet MWA correspond totalement à « **une expérience de groupe** », ils sont quasi unanimes pour dire qu'il s'agit d'un « **échange interculturel** », d'une « **action de sensibilisation aux relations Nord/sud** » et, de fait, d'« **une action d'éducation à la citoyenneté** » et enfin d'« **une épreuve pour mieux se connaître** ».

A l'inverse, ils pensent tous qu'il **ne s'agit pas « d'aide matérielle pour les populations les plus pauvres au Sud » et la dimension « humanitaire » du projet n'est pas partagée.**

« C'était vraiment aller à la rencontre de l'autre, c'était pas venir en tant qu'europpéen amener des cadeaux, des choses comme ça, c'était vraiment aller à la rencontre de l'autre et comprendre la situation et aussi découvrir le fonctionnement d'une ONG » (Enseignant du général, Projet MWA Iles de Paix 2015).

Il sont également en accord (soit partiellement ou totalement) avec le fait qu'il ne s'agit pas d'un « voyage pas cher en Afrique ». On note quand même une faible majorité qui considère que le projet correspond « **partiellement** » à **une récolte de fonds pour les ONG**. Cela se justifie dans le questionnaire par « un manque de transparence » (ce qui pourrait rejoindre le commentaire expliqué précédemment).

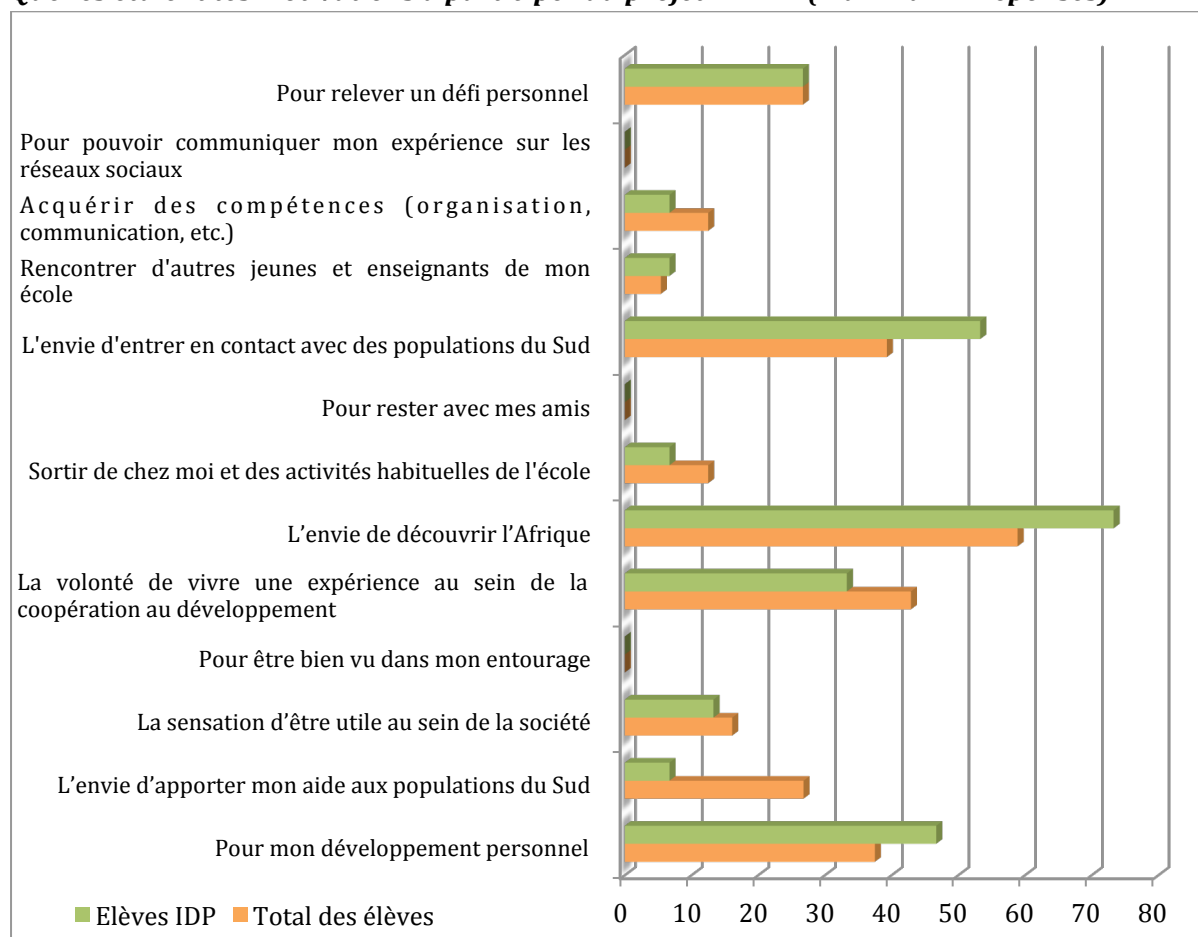
⁶³ Enquête par questionnaire 2015.

1.2.2 LES ELEVES

1.2.2.1 UNE ENVIE DE DECOUVRIR L'AFRIQUE, D'EXPERIENCE ET DE RENCONTRES

Figure 8: motivations des élèves (%)

Quelles étaient tes motivations à participer au projet MWA ? (Maximum 2 réponses).



Source : enquête par questionnaire 2015

Ils s'engagent dans les projets MWA principalement pour « découvrir l'Afrique » (58%), pour vivre une expérience de coopération au développement (42%)⁶⁴ et pour entrer en contact avec des populations du Sud (39%). Les rencontres avec les élèves ont également confirmé ces propos car beaucoup ont mentionné le « désir de partir », de « découvrir un autre pays » ou encore de faire « un truc concret pour le Sud ». **Près de 35% des jeunes interrogés considèrent également le projet pour leur développement personnel⁶⁵.**

On perçoit donc deux grandes logiques dans les motivations des jeunes à participer au projet MWA : une **logique « d'exploration, de découverte »** et une logique **« humanitaire »** dans le sens où ils veulent « aider, travailler pour eux ».

⁶⁴ Par là, ils entendent « faire un projet pour le Sud », « travailler pour eux, les aider » ou encore pour certains « faire de l'humanitaire » (rencontres avec les élèves, octobre 2015).

⁶⁵ Par là, ils entendent « casser les stéréotypes et faire grandir » (rencontres avec les élèves, octobre 2015).

Si la première correspond à la finalité du projet MWA, la deuxième, par contre, peut paraître contradictoire. C'est d'ailleurs ce que les acteurs d'Iles de Paix cherchent justement à éviter puisqu'ils insistent à plusieurs reprises dans leur programme sur le fait de « faire le deuil des motivations humanitaires et des propos paternalistes de vouloir « sauver l'Afrique »⁶⁶.

Notez qu'aucun élève n'a signalé être parti pour rester avec des amis ou « être bien vu par son entourage ». Mais, Il ne faut pas négliger le biais de désirabilité sociale. D'ailleurs, dans les rencontres, certains élèves ont quand même signalé que leur décision de partir a été fortement encouragée par un(e) ami(e) et/ou d'anciens étudiants ayant participé au projet MWA. Notez que certains élèves signalent qu'ils ont fait ce choix seul mais que le projet MWA a permis de nouer des vrais liens d'amitié.

« On s'est retrouvé dans un groupe complètement « mélangé », parce qu'on a tous des groupes d'amis différents. C'est vrai qu'il y en a qui sont déjà proches mais c'était pas mes « grands » amis à la base... Enfin on est devenu un groupe d'amis grâce à MWA » (Elève du général, Projet MWA 2015).

Enfin, les rencontres avec les élèves ont permis de souligner d'autres motivations. Comme les enseignants, le projet MWA attire les élèves par le fait qu'il est uniquement proposé à un petit nombre d'élèves (à l'inverse parfois d'autres projets/voyages) et que son coût est diminué par les activités de récolte de fonds et la participation de La Libre Belgique dans le billet d'avion.

« Pour moi il y avait une autre motivation aussi, on voyait le voyage qui était organisé à l'école au Burkina Faso, je voyais ça comme un peu plus touristique et puis il y avait trop de personnes, ça me donnait pas trop envie d'y aller. Et puis le coût ici n'était pas trop élevé par rapport au coût du Burkina qui est déjà plus élevé (...). On a récolté de l'argent et il y avait La Libre » (Elève du général, Projet MWA Iles de Paix 2015).

A cela, nous ajoutons également des motivations plus personnelles liées au contexte social et culturel des jeunes. En effet, dans certaines écoles (notamment de Bruxelles) le taux d'étrangers (ou d'origines étrangères) dans sa population scolaire est élevé. Ce faisant, certains jeunes cherchent à intégrer le projet MWA pour « revenir dans leur pays d'origine ».

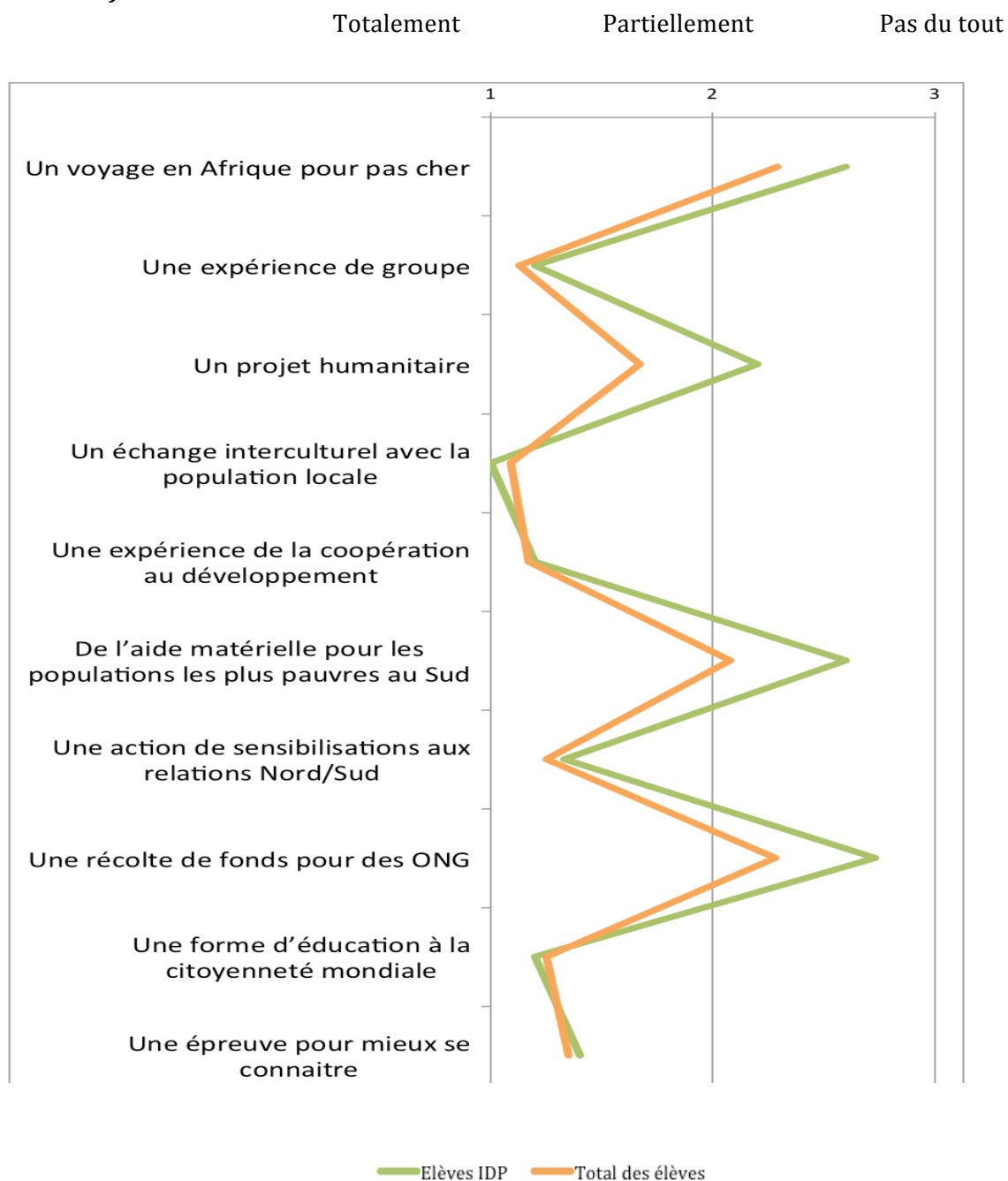
« Je suis né en Afrique, j'ai grandi en Afrique, j'ai côtoyé des sénégalais dans mon pays d'origine mais je n'ai jamais eu l'occasion d'aller dans leur pays et de voir comment ça se passe donc c'était un peu par curiosité et l'envie de revoir mes racines » (Elève du technique, projet MWA 2014).

⁶⁶ LA LIBRE BELGIQUE, 2015, « Présentation des projets 2015- Iles de Paix », (URL: <http://www.lalibre.be/page/mwa-idp>, consulté le 8 août 2015).

1.2.2.2 UN ECHANGE INTERCULTUREL ET UNE EXPERIENCE DE GROUPE

Figure 9: représentations des jeunes du projet MWA (Ø)

Pour chacune des affirmations ci-dessous, dis-moi si, selon toi, cela correspond au projet Move With Africa ?



Source : enquête par questionnaire 2015

A travers le questionnaire, les élèves ont partagé leurs représentations du projet MWA. **Ces représentations correspondent majoritairement à un « échange interculturel, une expérience de la coopération au développement, une action de sensibilisations aux relations Nord/Sud ou encore une forme d'éducation à la citoyenneté mondiale ».** Ces représentations sont proches des représentations des enseignants mais aussi des partenaires ONG et à la définition donnée par La Libre Belgique du projet MWA.

Ils sont un peu moins de la moitié à associer le projet MWA à un projet humanitaire. Ces résultats correspondent (comme les enseignants) principalement aux projets MWA qui ont mis en place des chantiers.

Tableau 13: rapport des élèves au projet MWA- Iles de Paix

Au vu des résultats du questionnaire, il semble que **les élèves se soient engagés dans le projet MWA pour découvrir l'Afrique (73,3%), entrer en contact avec des populations du Sud (53,3%) ou encore pour leur développement personnel (46,7%).** A cela on peut également ajouter le faible coût du voyage par rapport à d'autres projets mis en place ou encore la petite taille du groupe.

En comparant l'ensemble des élèves des projets MWA et les élèves d'Iles de Paix, on constate **qu'ils sont moins nombreux à s'engager pour « venir en aide aux populations du Sud » ou à « vivre une expérience au sein de la coopération au développement ».** Or, cela apparaît essentiel aux yeux d'Iles de Paix qui cherche justement à casser ces propos paternalistes de « vouloir sauver l'Afrique ». Quasi tous les élèves du projet 2015 se sont engagés seuls dans le projet MWA et non pour « rester avec des amis ».

*« Au début, j'étais un peu réticente parce que je ne connaissais pas grand monde et, en fin de compte, le projet m'a complètement motivé »
(Elève du général, Projet MWA Iles de Paix 2015).*

Quant au projet MWA, les élèves partis avec Iles de Paix se le représentent totalement comme un « échange culturel avec les populations locales » et quasi tous comme une « forme d'éducation à la citoyenneté » et une « expérience de groupe ». **Ils sont par contre près de 20% à se le représenter « totalement » et 40% « partiellement » comme un projet humanitaire.** On notera qu'il s'agit principalement d'élèves ayant participé au projet MWA en 2014. Lors de la rencontre avec le projet MWA de 2015, les élèves étaient presque tous d'accord pour dire qu'ils n'ont pas participé à un projet humanitaire.

2. EFFICACITE DU PROJET MWA

L'objectif poursuivi par la Libre Belgique avec ce projet est «avant tout de sensibiliser un maximum de jeunes de tout horizon et de toute origine aux problématiques de la coopération au développement, des relations Nord-Sud et de l'interculturalité »⁶⁷.

Pour rappel, les projets MWA d'Iles de Paix sont articulés autour de 5 objectifs distincts (cf. tableau 4) que nous avons reformulés ici en termes de « changements »⁶⁸ en faveur d'une « solidarité mondiale » via 3 questions (cf. tableau 2) :

- 1. Les jeunes ont-ils acquis, à la suite du projet MWA, une plus grande connaissance des conditions de vie des populations rurales des pays du Sud, des inégalités Nord/Sud ou encore de la coopération au développement ?*
- 2. Les jeunes ont-ils, une fois revenus de leur séjour, une représentation plus complexifiée et moins stéréotypée des pays du Sud et de la pauvreté ?*
- 3. Les jeunes ont-ils, après le projet MWA, « des réflexes citoyens » ?*

Méthodologiquement, l'identification de « changements » se fait par comparaison entre deux situations à des moments déterminés (avant le projet, à court terme, moyen terme et à long terme).

Certes une évaluation de leurs « bases » (connaissances, représentations, attitudes et comportements) en faveur du Sud avant le départ aurait donné des résultats plus précis. Mais, par manque de délais, dans le cadre de cette évaluation, nous envisageons d'analyser cet « écart » par la contribution d'un groupe d'élèves qui n'a pas participé au projet MWA (**et que nous appellerons ici : « groupe témoin »**).

Concrètement, ce groupe témoin est composé :

- de 25 élèves issus **du général**, de 15 à 16 ans, majoritairement en 5^{ème} année (64%) et en 4^{ème} année (34%) ;
- de 25 élèves issus **du technique-professionnel** de 16 à 19 ans, tous en 5^{ème} année, répartis de manière proportionnelle au niveau du sexe (58% filles et 42% de garçons).

A travers le même questionnaire, les élèves ont ainsi partagé leurs connaissances, représentations, attitudes et comportements en faveur du Sud. Il s'agit pour nous de vous présenter « les évolutions » les plus significatives de ces différents éléments.

⁶⁷ LA LIBRE BELGIQUE, 2015, *Qu'est-ce que Move With Africa*, (URL: <http://www.lalibre.be/page/mwa-apropos-1#africa-menu> ,consulté le 29 juillet 2015).

⁶⁸ Nous parlons bien ici des changements initialement recherchés par les porteurs du projet. Les changements ayant un rapport avec l'action mais qui n'ont pas été identifiés au départ feront l'objet d'une deuxième partie.

2.1 QUESTION 1 : LES JEUNES ONT-ILS ACQUIS, A LA SUITE DU PROJET MWA, UNE PLUS GRANDE CONNAISSANCE DES CONDITIONS DE VIE DES POPULATIONS RURALES DES PAYS DU SUD, DES INEGALITES NORD/SUD OU ENCORE DE LA COOPERATION AU DEVELOPPEMENT ?

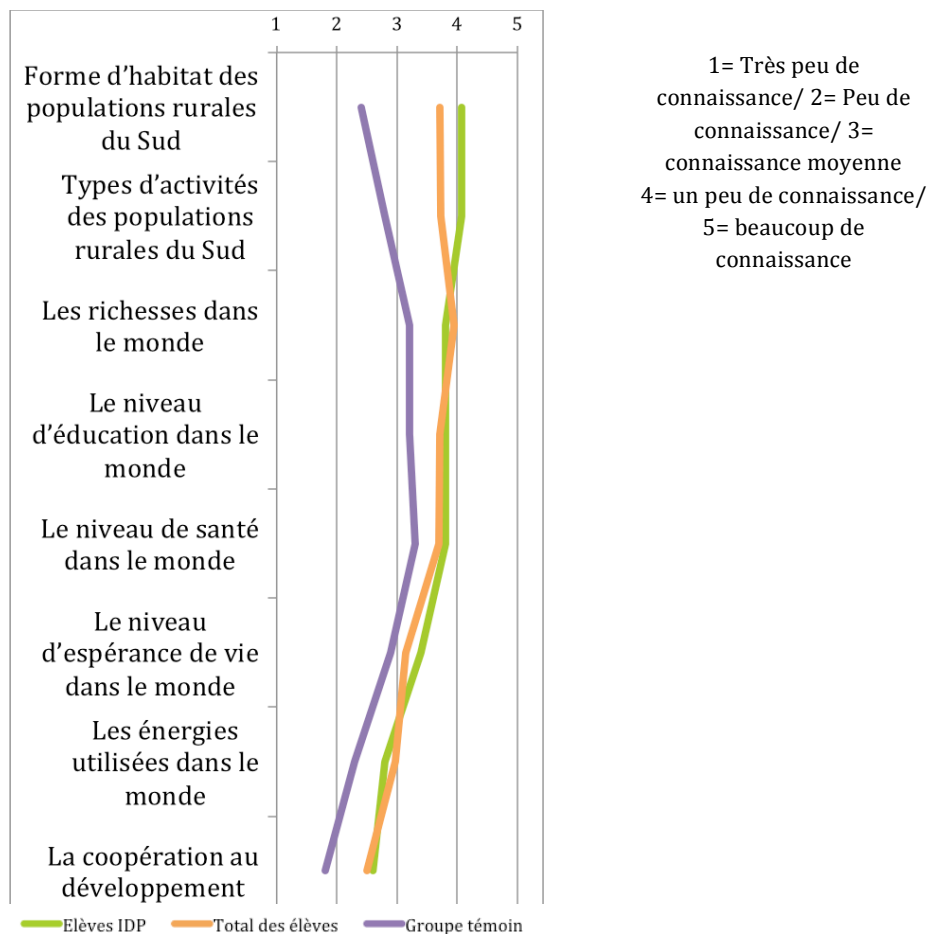
Le premier objectif visé par Iles de Paix avec le projet MWA est d'avoir une meilleure connaissance des réalités du Sud (et plus encore des conditions de vie de ceux qui vivent en région rurale) des inégalités Nord/Sud et de la coopération au développement. Etant donné que la forme de connaissance revêt à la fois d'un aspect subjectif (dire ce que la chose est « pour soi ») et objectif (dire ce qu'elle est en elle-même); nous avons cherché à coupler ces informations par différentes questions dans le questionnaire.

2.1.1 UNE PLUS GRANDE CONNAISSANCE « SUBJECTIVE » DES REALITES DU SUD

Afin de mesurer ce type de connaissance, nous avons demandé aux élèves d'évaluer leur niveau de connaissance (sur une échelle de 1 à 5) différents points relatifs aux relations Nord/Sud et à la coopération au développement. Voici, sous forme d'un graphique, les résultats obtenus pour les jeunes ayant participé au projet MWA, les jeunes partis avec les projets MWA d'Iles de Paix et le groupe témoin.

Figure 10: niveau de connaissance subjective des élèves (Ø)

Pour chaque item, estime ton niveau de connaissance.



Source : enquête par questionnaire 2015

Au regard de ce graphique, on constate **que les jeunes issus du groupe témoin ont une faible connaissance « subjective » de ce que représente les réalités du Sud et encore plus de la coopération au développement**. A titre d'exemple, plus de 42% des élèves du groupe témoin se disent avoir très peu de connaissance de la « coopération au développement ».

Si maintenant on étudie l'écart entre le groupe témoin et les participants, **il semble que le projet MWA a apporté aux élèves une plus grande connaissance à tous les niveaux et plus encore sur la répartition des richesses dans le monde et la forme d'habitat des populations rurales**.

Par ailleurs, **il semble que, grâce au projet MWA, les jeunes se disent avoir une meilleure connaissance de la coopération au développement**. A titre indicatif, les jeunes ayant participé au projet MWA sont seulement 9% à avoir noté « peu de connaissances ». Nous constatons cependant que ces connaissances sont majoritairement factuelles et peu mobilisées par la suite (lire plus loin).

Il semble donc que le projet MWA apporte, selon les élèves une série de connaissances sur les réalités du Sud, les inégalités Nord/Sud et la coopération Nord/Sud. Lors d'une rencontre, un élève du général souligne que ces thématiques ne sont généralement pas la « préoccupation des jeunes et qu'elles ne sont pas souvent abordées en classe ». Les formations du projet MWA auraient permis au moins à certains élèves, dans une certaine mesure, de les aborder. On notera également que le séjour leur a permis d'avoir de plus grandes connaissances sur le pays visité.

2.1.2 UNE PLUS GRANDE CONNAISSANCE « OBJECTIVE » DES REALITES DU SUD

Pour mesurer cette forme de connaissance, dans ce questionnaire, nous avons demandé aux élèves de positionner des zones géographiques en fonction de différentes réalités. Aussi, nous avons demandé aux élèves de donner une définition précise de l'acronyme « ONG » et de la coopération au développement.

Regardons, avant tout, les réponses des trois groupes concernant le positionnement des zones géographiques à partir d'un tableau qui reprend la zone la plus citée.

Tableau 14: positionnement des zones géographiques par les jeunes

Pour chaque question, place une croix dans la zone géographique qui correspond à ta réponse.

Items	Total des élèves	Groupe témoin	Elèves IDP
Dans quelle région du monde trouve-t-on le nombre de personnes souffrant de malnutrition le plus élevé par habitant?	Afrique Sub Saharienne (83%)	Afrique Sub Saharienne (92%)	Afrique Sub Saharienne (93%)
Dans quelles zones se trouvent les pays où le nombre de téléphones portables est le plus élevé par habitant ?	Pays industrialisés (Europe, USA, etc.) (70%)	Pays industrialisés (Europe, USA, etc.) (84%)	Pays industrialisés (Europe, USA, etc.) (86%)
Dans quelle région du monde trouve-t-on le nombre de diplôme de l'école supérieure le plus élevé par habitant?	Pays industrialisés (Europe, USA, etc.) (78%)	Pays industrialisés (Europe, USA, etc.) (82%)	Pays industrialisés (Europe, USA, etc.) (80%)
Quelle zone géographique dispose des revenus les plus élevés par habitant?	Pays industrialisés (Europe, USA, etc.) (73%)	Pays industrialisés (Europe, USA, etc.) (66%)	Pays industrialisés (Europe, USA, etc.) (93%)
Dans quelle région du monde trouve-t-on la proportion d'agriculteur la plus importante?	Asie (77%)	Asie (39%)	Asie (40%)
Quelle zone géographique est la plus peuplée?	Asie (77, 42%)	Asie (80%)	Asie (66%)

Source : enquête par questionnaire 2015

La répartition du monde n'est pas très différente entre les trois groupes, excepté la proportion d'agriculteurs dans le monde. En effet, les jeunes ayant participé au projet MWA sont très nombreux à avoir positionné l'Asie à l'inverse du groupe témoin et des élèves des projets MWA d'Iles de Paix qui positionnent aussi l'Afrique Sub Saharienne.

Prenons maintenant les réponses aux deux questions. Pour celles-ci, les écarts sont plus importants. En effet, sur les 50 élèves du général, seulement 28 (Soit 52%) ont réussi à donner la définition correcte de l'acronyme ONG. A titre indicatif, ceux qui se sont trompés, font référence aux termes « géographique » ou « national ». **A l'inverse, 46 jeunes du projet MWA sur 66 (soit plus de 70%) ont donné la définition correcte.**

Aussi, seulement la moitié des élèves issus du groupe témoin a cherché à définir le concept de « coopération au développement ». Les définitions données montrent clairement une assimilation de la coopération au développement avec la notion « d'aide » et de « pays développés » voire « sous-développés ». On remarque également dans le groupe témoin une

réelle volonté de chercher à définir le vocable « coopération ». Ainsi on retrouve dans les définitions des termes comme « discuter », « collectif », « ensemble », « débats ». **Notez qu'il n'y a pas de référence à l'aide humanitaire dans les définitions données par le groupe témoin.**

Quant aux jeunes du projet MWA, ils sont 49 à avoir donné une définition de ce concept. Outre le fait qu'elles soient plus longues, on constate une plus grande diversité de définitions. Ainsi, nous avons des assimilations, comme dans le cas du groupe témoin avec la notion « d'aide » et de « pays sous-développés », mais de manière plus approfondie (ex : « aider les pays à se développer, pas leur apporter des objets, mais voir avec eux ce dont ils ont besoin »). Il apparaît aussi dans les définitions des termes comme « travailler ensemble », « être solidaire », « partenariat » ou encore « union ». Certains jeunes du projet MWA associent explicitement ce terme aux ONG et à la lutte contre la pauvreté ou encore ils cherchent à donner les causes de la coopération au développement (comme par exemple la mondialisation et la responsabilité des pays du Nord). Notez qu'ils sont 6 à avoir mentionné les termes « aides humanitaires ».

Mais c'est surtout en mettant en relation les réponses données dans le questionnaire et/ou lors des rencontres avec les types de séjour au Sud que nous avons pu nous faire une meilleure idée de ce que les jeunes percevaient sous le vocable « coopération au développement ».

De manière générale, les élèves qui ne savent rien ou peu de choses sur la « coopération au développement » peuvent être associés aux séjours d'immersion qui sont essentiellement tournés vers des rencontres interculturelles et/ou des immersions dans les familles. Notez qu'ici les élèves n'ont pas fait de visites de projets de développement. Ils n'ont pas eu de notions préalables sur la coopération au développement. Aussi, l'ONG avec laquelle ils sont partis ne met pas réellement en place des projets de développement au Sud. Ce constat a d'ailleurs également été souligné par un enseignant du général qui a participé à deux éditions du projet MWA.

« J'ai vu la différence. Les jeunes qui ont uniquement rencontré des autres jeunes, ils ne perçoivent pas du tout ce que c'est la coopération au développement » (Educateur du général, technique et professionnel 2015).

A l'inverse, les élèves qui ont pu réaliser différents chantiers de construction au Sud prétendent disposer de connaissances sur la « coopération au développement ». Il n'empêche que leurs définitions restent marquées par des notions qui sont explicitement liées à l'aide humanitaire. Dans quelques cas, ils considèrent même leur séjour d'immersion Sud comme relevant d'un projet de développement/ humanitaire (lire plus loin).

« La coopération au développement ? C'est ce qu'on a fait (...). C'est montrer l'exemple et s'attendre qu'ils suivent l'exemple » (Elève du technique, projet MWA 2014).

Autrement dit, dans le dernier cas, nous ne pouvons pas imputer aux jeunes de ne pas être informés sur la coopération au développement, mais au contraire, d'y voir une réalité particulière : la coopération au développement est pour eux similaire à de l'aide humanitaire ou à leur séjour d'immersion au Sud. On précisera que cette conception de la coopération au développement est d'autant plus importante que les élèves n'ont pas eu, lors des formations préalables au séjour, des notions sur la coopération au développement.

Tableau 15 : connaissance de la coopération au développement- Iles De Paix

Le dernier scénario a donc retenu toute notre attention. C'est notamment celui retenu par Iles de Paix. Comment des jeunes qui n'ont pas participé à des chantiers mais qui ont fait essentiellement des rencontres interculturelles couplées à des visites de projets de développement et des formations sur les acteurs de la solidarité mondiale, appréhendent-ils la coopération au développement ? Sans surprise, ils ont presque tous réussi à donner la signification de l'acronyme ONG.

A titre informatif, nous avons regroupé 8 définitions⁶⁹ du terme « coopération au développement » :

« C'est une aide souvent apportée par des organisations humanitaires qui tend à aider les pays en voie de développement à se développer et à lutter contre la pauvreté dans le monde ».

« Le fait de travailler ensemble pour aider, principalement les pays sous-développés, à se développer ».

« C'est aider de manière solidaire les pays du Sud, qui sont dans le besoin, à améliorer leurs conditions de vie. C'est aussi réagir à l'impact de la mondialisation sur les pays du sud qui n'ont pas su se développer "à cause" des pays du Nord ».

« La coopération au développement ce sont des groupes (comme ONG) qui, par leurs activités, vont contribuer à faire développer les pays en voie de développement ».

« Les ONG aident les pays en développement en leur apportant de nouvelles "technologies" qui ont comme but de subvenir à leurs besoins. Mais attention ! Les ONG ne font pas le travail à leur place, ils leur montrent pour qu'ils puissent le refaire plus tard ».

« C'est une aide au niveau financier, matériel, construction mais aussi une transmission de connaissances afin que, dans le futur, la région puisse se développer sans aide extérieure (éducation, santé, développement économique,...) ».

« Ce sont des moyens mis en œuvre pour que les gens s'entraident et développent des techniques qui seront durables pour se développer soi-même et vivre dans une communauté qui marche bien ».

⁶⁹ Enquête par questionnaire (2015).

Certes, quelques définitions associent la coopération au développement à l'humanitaire. Néanmoins, on remarquera que les élèves cherchent à intégrer dans leurs propos des principes actuels de la coopération au développement comme la participation ou encore la notion de besoin du Sud. D'ailleurs lors des rencontres, les jeunes partis avec le projet MWA d'Iles de Paix en 2015 ont cherché à différencier la « coopération au développement » et « l'aide humanitaire » :

La coopération au développement c'est quand on se développe avec les populations locales, on se concerte avec, et on ne fait pas « j'ai à mangé pour toi, tu peux en manger » (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

La Coopération au développement, c'est l'image de : « On apprend à pêcher ». Et l'aide humanitaire : « Tu donnes le poisson » » (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

Selon nous, ces propos tiennent en grande partie du fait qu'ils aient pu visiter des projets de développement. L'intégration de cette thématique dans les cours d'histoire et/ou de géographie permet également d'expliquer ce dernier constat.

« On a vu des projets au Sud, on a parlé des projets sans concertation avec les populations du sud dans le cours d'histoire. C'est des projets passés. La coopération au développement a évolué » (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

2.2 QUESTION 2 : LES JEUNES ONT-ILS, UNE FOIS REVENUS DE LEUR SEJOUR, UNE REPRESENTATION PLUS COMPLEXIFIEE ET MOINS STEREOTYPEE DES PAYS DU SUD ET DE LA PAUVRETE ?

Pour répondre à cette question, nous utilisons les indicateurs suivants :

- Les représentations du Sud :
 - o On étudie les visions que les jeunes ont du Sud et qui peuvent être associées à trois thématiques : pays exotiques, pays de la misère et pays émergents⁷⁰.
- Les causes de la pauvreté :
 - o On étudie les causes données par les jeunes à la pauvreté qui peuvent être soit rapprochées à des facteurs internes, soit à des facteurs externes (qui invitent à plus de « réflexes citoyens »). Notez qu’une attention particulière sera portée à la qualité des propos mentionnés pour expliquer la pauvreté.

2.2.1 UNE REPRESENTATION DU SUD PEU MODIFIEE

Premièrement, nous avons demandé aux jeunes de choisir, parmi 6 photos, celle qui représente le mieux les pays du Sud. Cette méthode a comme principal intérêt d’aborder la réalité en l’absence d’écriture. Cela permet aux jeunes de ne pas être influencés par le sens des mots et de laisser place à leurs sensibilités et émotions⁷¹. Autrement dit, chacun est libre d’interpréter le sens des éléments qui composent l’image. Ainsi, le sens attribué à l’image peut-être différent selon les individus. Ceci apparaît également comme une limite à notre recherche dans le sens où nous n’avons aucune information sur la nature du lien qui unit l’image associée au mot d’origine (ici : « pays du Sud »). L’image choisie par les jeunes peut ainsi être en contraste avec ce que nous pensons qu’elle représente.

A partir de ces précisions et désireux de recueillir des informations complètes et pertinentes, nous avons pris le temps d’interroger la nature de ces représentations lors des rencontres. Pour ce faire, nous avons relevé avec les élèves ce qu’ils mettent derrière ces images et, ensuite, préciser le lien qu’ils font avec les pays du Sud. Voici un tableau récapitulatif des échanges :

Tableau 16: tableau des représentations du Sud des élèves du projet MWA







	Elèves technique/professionnel	Elèves du général	Pays du Sud
Image 1	La ville, les pays d’Europe	L’Europe, la ville	Pays développés
Image 2	La misère, la famine	La misère, la charité, les futurs djihadistes	Pays de misère
Image 3	L’éducation	L’école	Pays formés
Image 4	La pêche, les traditions	La pêche, la solidarité	Pays traditionnels
Image 5	La jungle, les paysages exotiques, la liberté	L’exotisme, la savane	Pays exotiques
Image 6	La pollution, l’environnement	La pollution	Pays pollués

⁷⁰ BRUNEL, 2014, *L’Afrique est-elle si bien partie*, Editions Sciences Humaines, Auxerre.

⁷¹ MOLINER, 1996, *Images et représentations sociales*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.

Figure 11: photos choisies par les élèves (%)

Quelle est la photo qui représente le mieux les pays du Sud, selon toi ?

Photo 1			Photo 2		
					
Total jeunes MWA	Groupe témoin	Jeunes IDP	Total jeunes MWA	Groupe témoin	Jeunes IDP
5,1%	6%	0%	39%	64%	40%
Photo 3			Photo 4		
					
Total jeunes MWA	Groupe témoin	Jeunes IDP	Total jeunes MWA	Groupe témoin	Jeunes IDP
5,1%	6%	6,7%	6,8%	4%	6,7%
Photo 5			Photo 6		
					
Total jeunes MWA	Groupe témoin	Jeunes IDP	Total jeunes MWA	Groupe témoin	Jeunes IDP
8,5%	8%	6,7%	30,5%	12%	33,3%

Source : enquête par questionnaire 2015

Première constatation : il n'y a pas de différence fondamentale dans le questionnaire entre les jeunes ayant participé au projet MWA et ceux qui n'ont pas participé à celui-ci. Dans les deux cas, ils sont majoritairement plus à se représenter les Pays du Sud à partir de l'image 2 (représentant la pauvreté et la misère). En second lieu, arrive l'image 6 (représentant la pollution). Autrement dit, l'Afrique représente bien moins « l'exotisme - le développement - les traditions » que la « misère - la pauvreté - la pollution », et cela pour tous les jeunes.

Quand on leur pose la question de savoir pourquoi ils ont choisi ces images, certains élèves nous expliquent que ce sont celles qui sont les plus représentées dans les médias. On notera également dans les discussions qu'il était difficile de choisir une seule image pour représenter les pays du Sud.

« Il n'y en a pas une photo qui représente le plus. Enfin, il y a des photos qui représentent moins mais c'est une entité. On ne peut pas décrire l'Europe avec une photo non plus. Je crois qu'on ne peut pas décrire l'Afrique avec une des photos. Elles représentent toutes un peu un bout de l'Afrique » (Elève du général, projet MWA 2015).

Ceci est notamment dû au fait que le séjour leur a permis de voir différentes réalités qui sont moins représentées dans les médias. A titre indicatif, ils citent « la beauté des paysages » où encore le fait que le pays est « développé ».

« Les pays du Sud ce n'est pas que la misère. C'est les paysages. Pour moi c'est important de pouvoir montrer l'Afrique comme l'image 5. C'est magnifique là-bas. Les paysages sont beaux ! C'est ça pour moi qui est important » (Elève du technique, projet MWA 2015).

« Moi personnellement, l'image que j'avais de l'Afrique, c'était un peu désertique. Pour moi c'était un pays qui n'était pas développé, pauvre, sale. Et une fois que je suis allé sur place ça a changé, ça a complètement changé, j'ai vu que le pays, surtout la capitale (...). Il y avait des gens cultivés. C'était développé » (Elève du professionnel, projet MWA 2014).

Deuxième constatation: **le projet MWA semble renforcer la corrélation « pays du Sud/ pays pollués »**. Cette vision de la « pollution » est d'ailleurs revenue plusieurs fois lors des différents témoignages qui ont eu lieu à la suite des projets MWA. A titre indicatif, lorsqu'on demande aux jeunes ce qu'ils feraient s'ils devaient dépenser 2 millions d'euros au profit des populations d'Afrique ceux-ci répondent: « le traitement des déchets ou encore une alimentation équilibrée »⁷². C'est aussi revenu plusieurs fois pendant les rencontres.

« Ce qui m'a aussi étonné: je n'imaginai pas autant de déchets. Je pensais plus à un truc où il y avait beaucoup de plantes. Mais je ne pensais pas à voir énormément de déchets à terre, c'était vraiment terrible ça. Ça c'est un truc qui m'a vraiment choqué, c'était les poubelles qui étaient comme ça dans la rue. Voilà pourquoi je choisis l'image 6 » (Elève du général, projet MWA 2015).

On signalera également lors de la rencontre avec les élèves du général une représentation du Sud liée au terrorisme.

⁷² Propos recueillis lors de la journée de clôture des projets MWA (avril 2015).

Affinons l'analyse en nous inspirant de l'apport théorique et empirique des travaux de Stangherlin⁷³ et de Brunel⁷⁴. Selon ces auteurs, il est possible de mettre en relation le type de représentation et les formes d'action de solidarité mondiale. Certes, nous reconnaissons qu'il faut interpréter avec prudence ces données car nous avons ici interrogé les représentations sociales sur les pays du Sud et non les formes d'action mises en œuvre à partir de ces représentations. Néanmoins, analyser ce lien nous semble pertinent dans la mesure où cela permet d'affiner nos propos et justifier certaines « conduites » ou « comportements » en faveur de l'Autre Lointain. Concrètement, nous avons sélectionné et regroupé certains items avec des exemples types d'action de solidarité.

Tableau 17: représentations du Sud/formes d'action choisies par les élèves (%)

Type de représentation	Exemples d'actions de solidarité mondiale	Total des élèves	Elèves IDP	Groupe témoin
Pays de misère	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interventions militaires ▪ Charité humanitaire 	39	40	64
Pas exotiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conservation de l'environnement et de la culture locale ▪ Protection des forêts 	8,5	6,7	8
Pays développés (émergents)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partenariat ▪ Commerce équitable 	5,1	6,7	6
Pays pollués	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Amélioration des techniques de production agricole ▪ Projet d'assainissement ▪ Programme de sensibilisation sur les déchets 	30,5	33,3	12

De cette façon, on peut faire l'hypothèse que les participants au projet MWA, comme le groupe témoin, **valorisent davantage les formes d'actions liées à des formes de solidarité caritative envers l'Autre Lointain** (telles que les interventions militaires ou encore la charité humanitaire). D'ailleurs, comme nous le verrons plus loin, les jeunes considèrent comme « très important » toutes les formes d'aide humanitaire et/ou alimentaire.

« L'aide humanitaire c'est important. Il faut continuer à aider les personnes qui souffrent. Le séjour a permis de voir pourquoi on donne de l'argent, pourquoi on fait ça. Avant j'avais une image, maintenant j'ai en tête une réalité » (Elève du technique, projet MWA 2015).

⁷³ STANGHERLIN, 2004, *Une approche multidimensionnelle et processuelle du militantisme.*, Thèse de doctorat présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en sociologie, Université de Liège, Faculté EGSS.

⁷⁴ BRUNEL, 2014, *L'Afrique est-elle si bien partie*, Editions Sciences Humaines, Auxerres.

Arrivent ensuite **les actions liées à la gestion des déchets et la pollution**. Cette dimension semble être davantage renforcée à la suite du projet MWA. En effet, les rencontres avec les élèves nous ont permis de nous rendre compte comme certains élèves avaient été « particulièrement choqués » de cette pollution. Ce qui expliquerait qu'à leur retour ils semblent particulièrement soucieux des tris des déchets ou encore de leur consommation d'eau (lire plus loin).

« Je pense que je n'ai pas assez d'expérience pour donner une bonne aide et donc j'irai peut-être la donner dans une association qui ferait des projets de développement durable. Tris des déchets, des projets avec des poubelles » (Elève du général, projet MWA 2015).

Tableau 18: représentations des jeunes du Sud- Iles de Paix

Au regard de la figure 11, **les jeunes partis avec les projets MWA d'Iles de Paix semblent représenter les pays du Sud par une image de « misère » et de « pollution »**. D'ailleurs, dans les rencontres, les élèves partis avec le projet MWA d'Iles de Paix en 2015 trouvaient indispensable de continuer à faire de l'aide humanitaire au Sud et des projets liés à la gestion des déchets (lire plus loin).

« Le pourcentage me choque vachement parce qu'il n'y a pas 100% de jeunes qui trouvent « très utile » l'aide humanitaire. Surtout pour des personnes qui sont déjà parties, je ne comprends pas. On a vu qu'il y avait des gens dans la misère » (Elève du général, projet MWA d'Iles de Paix 2015).

Lors de la rencontre avec les élèves du général partis avec Iles de Paix en 2015, tous ont insisté sur le fait qu'il était difficile de choisir une seule image pour représenter les pays du Sud. Ils admettent qu'avant leur séjour, ils avaient une image simplifiée des pays du Sud (associée soit à un safari, soit à la misère) notamment à cause des médias. Leur séjour leur a permis de percevoir une autre réalité comme la solidarité ou encore le fait que les pays du Sud (et plus particulièrement ici le Bénin) sont fortement touchés par la pollution.

« Je pense que, naïvement, j'aurais proposé la photo avec le safari parce que j'associe l'Afrique au safari (...). Mais je pense qu'à posteriori, la photo 4 avec la solidarité. Les gens étaient tout le temps présents pour nous, et entre eux, c'est une certaine solidarité qu'il n'y aurait pas ici ». (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

« Ben moi je pense que c'est plutôt la photo 6, c'est ce qui m'a choqué le plus, la pollution là-bas, ils jettent tout partout. Avant le voyage, je n'ai même pas pensé que la photo 6 représentait l'Afrique. Je ne m'attendais vraiment pas à voir ça » (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

2.2.2 UNE VISION PLUS GLOBALE ET PARTAGÉE DE LA PAUVRETÉ

Pour ce point à proprement dit, nous avons demandé aux jeunes d'indiquer sur une liste les causes qui, selon eux, seraient les causes principales de la pauvreté dans les pays en voie de développement. Deux réponses pouvaient être choisies.

Nous pouvons classer ces différentes causes en deux grandes catégories : les causes qui insistent sur les facteurs internes propres aux sociétés du Sud (1,2, 3,4, 11 et 12) et celles qui insistent sur les facteurs externes (et qui « nous » concernent également). Les auteurs comme Stangherlin⁷⁵ ou encore Vivenard⁷⁶ ont montré que les personnes qui valorisaient davantage les causes externes ont une propension plus grande de s'engager dans des actions de solidarité mondiale par le fait qu'ils se sentent davantage concernés.

Tableau 19: causes de la pauvreté au Sud pour les jeunes (%)

Quelles sont, pour toi, les causes principales de la pauvreté ? (Maximum 2 réponses).

	Causes cités	Jeunes MWA	Groupe Témoin	Jeunes IDP
1	La corruption et la mauvaise gestion du gouvernement	46,6	22	40
2	Les guerres et les conflits	25,9	36	20
3	Le manque de formation et de connaissance	37,9	26	33,3
4	La surpopulation	5,2	28	6,7
5	Les catastrophes naturelles	6,9	12	13,3
6	L'exploitation des richesses des pays du Sud par les pays riches	51,7	38	60
7	Le manque d'efficacité de l'aide au développement	1,7	6	0
8	Le poids des dettes étrangères	8,6	10	6,7
9	Les conséquences des changements climatiques	8,6	6	33,3
10	La faible proportion du commerce équitable	8,6	2	6,7
11	Le manque de ressources pour l'Etat	10,3	2	13,3
12	Le cercle vicieux de la pauvreté	32,8	6	46,7

Source : enquête par questionnaire-juin 2015

Première constatation : **la principale cause donnée à la pauvreté au Sud est pour les trois populations « l'exploitation des richesses des pays du Sud par les pays riches », ce qui correspond au fait que le Sud n'est pas seul responsable de la pauvreté.**

⁷⁵ STANGHERLIN, 2004, *Une approche multidimensionnelle et processuelle du militantisme.*, Thèse de doctorat présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en sociologie, Université de Liège, Faculté EGSS.

⁷⁶ VIEVARD, 2011, « Les fondements théoriques de la solidarité et leurs mécanismes contemporains », *Millénaire 3*, (En ligne : http://www.academia.edu/2304827/Les_fondements_théoriques_de_la_solidarité_et_leurs_mécanismes_contemporains, Consulté le 18 mai 2015).

Deuxième constatation : bien qu'il s'agisse dans les deux cas d'une cause interne, on constate une divergence au niveau de la seconde cause la plus citée entre les trois groupes. En effet, alors que **le groupe témoin désigne la 2^{ème} cause de la pauvreté dans les guerres et conflits**, seulement 25,9% des jeunes ayant vécu l'expérience MWA sont d'accord avec cette réponse. Pour ces derniers, c'est la « **corruption et la mauvaise gestion du gouvernement** » qui **expliquent la pauvreté, suivis du « manque de formation »**.

Troisième constatation : on notera que les participants au projet MWA mentionnent plus largement des causes liées à des phénomènes mondiaux (cercle vicieux de la pauvreté ou encore changements climatiques). Ce qui laisse penser que les jeunes ont dépassé les représentations simplistes de la pauvreté pour d'autres représentations plus complexes invitant à une prise de responsabilité. Lors des rencontres, on notera que certains élèves perçoivent également les inégalités dans les pays du Sud entre les riches et les pauvres.

« Je ne vais pas dire que j'avais le stéréotype mais je ne m'attendais pas à ce qu'il y ait, on va dire, des béninois riches, mais riches...très très riches par rapport au reste de la population (...). C'est vrai que quand je suis arrivée là dans la ville on se dit qu'il y a quand même des belles maisons. Ils ne sont pas tous pauvres » (Elève du général, projet MWA 2015).

Mais ce qui ressort dans de nombreux propos c'est le fait que les pauvres au Sud ne sont pas « si mal lotis en comparaison avec nos propres pauvres »⁷⁷. Selon les élèves que nous avons rencontrés, les pauvres au Sud seraient en quelque sorte « heureux ».

« Les gens disent « tu vas chez les pauvres » et moi je rigole, ils me demandent pourquoi je rigole et je leur explique : « ils sont mieux que nous en fait, ils sont heureux » (Elève du technique, projet MWA 2015).

Cette ambiguïté trouve son origine, pour les élèves, dans le fait que les populations du Sud n'ont pas la même définition du bonheur et de la pauvreté que les populations du Nord.

« Je me suis rendu compte qu'ici on a notre façon de vivre et eux ils ont la leur (...). Ils sont au village, ils n'ont pas nécessairement d'électricité mais ils sont bien. (...) Moi je me disais « non, ils en ont forcément besoin », sinon comment ils vont faire, ils vont s'ennuyer. Mais non en fait, ils n'ont pas vraiment besoin » (Elève du technique, projet MWA 2015).

⁷⁷ Propos recueillis lors de la journée de clôture du projet MWA (avril 2015).

Cette appréhension de la pauvreté au Sud nous permet ainsi de penser que certains participants du projet MWA ont abandonné l'idée d'une conception unanime de la pauvreté tournée principalement sur les questions monétaires. Ce qui, dans la foulée, a permis à certains élèves de se rendre compte de l'importance de la « participation » des populations du Sud dans les projets de développement (lire plus loin).

« Malgré la misère, ces gens n'ont pas les avantages qu'on a ici et moi ce que je voyais tous les matins, c'est de la joie de vivre. Et c'est ça qui m'a vraiment marqué (...). Ils n'ont pas la même conception que nous de la pauvreté » (Elève du technique, projet MWA 2014).

Mieux, cette « soudaine » approche de la pauvreté et du développement a également permis à certains élèves de se questionner sur le sens de la vie et de l'importance chez nous qu'on donne aux choses matérielles et à l'argent. C'est ainsi, par exemple, que certains élèves, suite au séjour, disent avoir diminué leur « usage » de la console de jeux, de leur GSM ou d'Internet (sous-entendant les réseaux sociaux) au profit de choses plus « simples » : « aller se promener en ville avec des amis, aider sa maman à la vaisselle, etc. ». Toutefois, on notera que cette réflexion reste pour certains soit au rang de beaux discours soit de courte durée.

« Oui, quand je suis revenu, je prenais plus au sérieux mes études, j'étais moins sur mon GSM, plein de trucs comme ça. Mais après, voilà, la vie a continué » (Elève du technique, projet MWA 2014).

Tableau 20: représentations de la pauvreté pour les élèves-Iles de Paix

On constate que **les jeunes des projets MWA d'Iles de Paix trouvent, par rapport à l'ensemble des autres jeunes, que la pauvreté est davantage liée à « l'exploitation des richesses des pays du Sud par les pays du Nord » mais qu'elle est aussi liée « au cercle vicieux de la pauvreté »**. Il semble également y avoir un consensus pour lier la pauvreté à « la corruption » et au « manque de formation » ; ce qui correspond à une valorisation de causes internes.

Néanmoins, au regard des résultats, **les jeunes ayant participé au projet MWA d'Iles de Paix semblent avoir une vision plus équilibrée entre les facteurs internes et les facteurs externes**. Aussi, **les projets MWA d'Iles de Paix tendent à renforcer le lien pauvreté/ problèmes climatiques** comme nous le montrent ces propos recueillis dans le questionnaire : « J'ai pu me rendre compte des dégâts des changements climatiques. Ce qu'on ne voit pas à la TV d'habitude ».

Par ailleurs, les rencontres avec les élèves du général du projet MWA 2015 ont permis de voir un changement de perception de la pauvreté. Si, avant le séjour, la pauvreté était perçue comme quelque chose de « néfaste » ; le séjour a permis de développer une autre vision de la pauvreté plus « heureuse ».

« Avant c'était aussi une pauvreté néfaste. Ce que je veux dire par là c'est qu'ils étaient pauvres et qu'ils étaient malheureux et on peut voir qu'ils sont quand même heureux même s'ils sont pauvres » (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

En poussant plus loin leur réflexion, nous avons en fait pu comprendre qu'ils se sont rendus compte que la pauvreté est par essence comparative. C'est-à-dire que la pauvreté est vécue différemment au Nord et au Sud.

« On se rend compte qu'il y a un énorme pas entre leur monde et le nôtre (...). On est un peu choqué parce que pour nous ça paraît normal d'avoir droit à la vie du quotidien. Mais ils sont heureux. Donc le problème, c'est qu'on veut tout le temps comparer avec nous » (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

Ce qui dans la foulée, les a amené à reconnaître l'absurdité de certaines politiques en matière d'aide au développement, notamment celles qui ne questionnent pas les besoins des populations du Sud.

« Par rapport au campagne de vaccination sans concertation avec les populations du sud, ça je pense que c'est évident, ça sonne pas bien quand on dit qu'on va imposer des choses à des gens si on n'en parle pas de ce qu'ils ont besoin » (Elève du général, projet MWA d'Iles de Paix 2015).

On notera également, à plusieurs moments lors de la rencontre, une certaine vision « fataliste de la pauvreté ».

« La famine c'est des faits qui sont là et je ne vois pas en quoi manifester contre ça va changer les choses. Les pauvres sont là, c'est comme ça. Il y en aura toujours » (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

2.3 QUESTION 3: LES JEUNES DU PROJET MWA ONT-ILS, A LA SUITE DE LEUR SEJOUR D'IMMERSION SUD, « DES REFLEXES CITOYENS » ?

Pour rappel, par « réflexe citoyen » nous entendons : « l'acquisition d'attitudes et comportements socialement responsables, d'un esprit critique sur les actions de solidarité mondiale et un engagement dans des actions collectives de solidarité de type social, politique ou de sensibilisation en vue de jeter les bases d'un monde juste et solidaire »⁷⁸.

Nous sommes ici à un niveau supplémentaire de changement qui apparaît plus difficile à analyser. En effet, l'analyse du questionnaire ne permet pas avec précision de percevoir des changements nets de comportement chez les jeunes. Certes, le projet MWA apporte une autre vision du Sud et de la coopération au développement qui tend à être investie au quotidien. Mais est-ce vraiment le cas ? Pour le savoir, nous nous sommes intéressés à trois grandes thématiques :

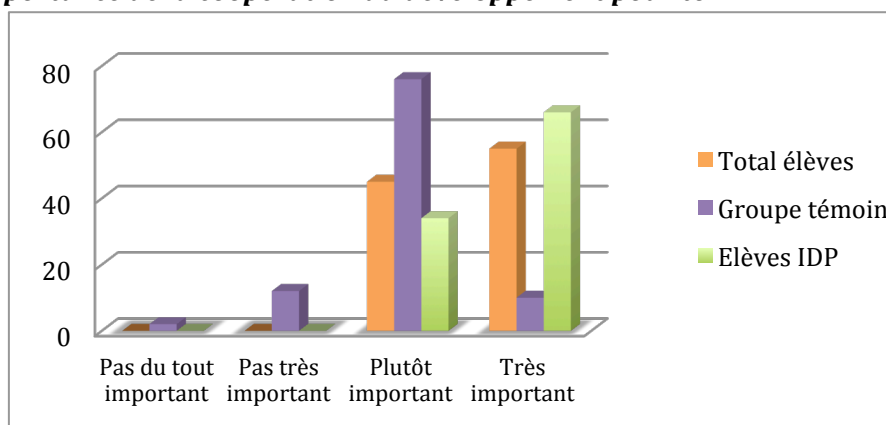
1. Le rapport des jeunes à la coopération au développement. Trouvent-ils cela important ou non ?
2. Le regard des jeunes sur les actions de coopération au développement? Quelles actions trouvent-ils utiles?
3. Le rapport des jeunes à l'engagement en faveur du Sud. Pourquoi s'engagent-ils ? Pensez-ils pouvoir agir personnellement en faveur du Sud ? Quelles sont les actions en faveur du Sud dans lesquelles ils se sont déjà engagés et/ou veulent s'engager ?

2.3.1 LA COOPERATION AU DEVELOPPEMENT DE PLUS EN PLUS IMPORTANTE

Une importante indication à ce sujet est donnée à la question directe concernant l'importance donnée à la coopération au développement.

Figure 12 : importance de la coopération au développement (%)

Quelle est l'importance de la coopération au développement pour toi ?



⁷⁸ ACODEV ANNONCER LA COULEUR, 2015, Position commune des acteurs de la citoyenneté mondiale et solidaire : Développer l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique (url : http://www.acodev.be/system/files/ressources/15acodev_alc-coursecm-milquet-def.pdf, consulté le 13 novembre 2015).

Source : enquête par questionnaire-juin 2015

De manière générale, l'ensemble des jeunes a une attitude plutôt optimiste par rapport à la coopération au développement. Sans surprise, les jeunes ayant participé au projet MWA sont plus nombreux (54% contre 10% chez le groupe témoin) à trouver la coopération au développement très importante (y compris les jeunes d'Iles de Paix).

*« Je ne vais pas dire qu'avant je m'en foutais. Mais maintenant c'est plus concret pour moi. Derrière ça, je vois des projets et des personnes »
(Elève du professionnel, projet 2015).*

2.3.2 UNE REPRESENTATION PLUS FAVORABLE AUX ACTIONS MISES EN PLACE AVEC LES POPULATIONS DU SUD

Nous avons posé la question suivante : « Il existe de nombreuses actions pour améliorer les conditions de vie des populations du Sud. Peux-tu indiquer, pour chacune des formes énumérées ci-dessous, si tu l'estimes très utile, utile, peu utile ou inutile »? A travers cette question, nous pensons qu'il est possible d'analyser dans quelle mesure les jeunes ont acquis un regard conscient de la réalité. Ce qui appelle à critiquer la vision souvent réductrice des théories de développement universelles des grandes institutions de développement d'une part ; et d'autre part, à la conception souvent erronée que la lutte contre la pauvreté est confinée à une seule solution économique. Autrement dit, cela invite à une plus grande prise en compte des axes de pensées et d'actions qui laissent de la place à plus de participation et de coopération et qui font référence, dans à notre cadre théorique, aux formes d'action de « solidarité non-caritative ».

En effet, comme nous l'avons signalé précédemment dans le cadre théorique, il est possible de dégager deux grandes catégories de formes de solidarité : « solidarité caritative » et « solidarité non-caritative ». Si la première forme véhicule une vision assez asymétrique entre un Sud qui reçoit et un Nord qui donne, la deuxième forme par contre renvoie plus clairement aux principes que les acteurs d'éducation au développement cherchent à renforcer aujourd'hui, à savoir : « justice, équité, égalité, solidarité, coopération et participation »⁷⁹.

⁷⁹ ACODEV, 2012, *Orientations stratégiques ONG sur l'éducation au développement. 2012-2022*, Bruxelles.

Tableau 21 : appréciation des différentes actions pour améliorer les conditions de vie des populations du Sud (% des jeunes qui trouvent que cela est très utile et utile)

Peux-tu indiquer, pour chacune des formes d'action énumérées ci-dessous, si tu l'estimes très utile, utile, peu utile ou inutile ?

		Total jeunes MWA	Groupe témoin	Jeunes IDP
Les actions de solidarité caritative	Aide alimentaire (distribution de nourriture, semences, etc.)	83	98	66
	Aide humanitaire	95	96	93
	Don d'argent directement aux populations du Sud	35	70	40
	Projet d'infrastructure, de campagne de vaccination sans concertation avec les populations du Sud	45	78	40
	Envoi d'experts internationaux dans des organisations ou administrations des pays du Sud	51	40	46
Les actions de solidarité partenariale	Projet à petite échelle mis en place avec les habitants des pays du Sud	88	60	93
	Formation des populations des pays du Sud	83	64	80
	Création de coopératives entre agriculteurs belges et agriculteurs de pays du Sud	80	62	86
	Achat de produits équitables	70	70	73
Les actions de solidarité d'énonciation	Echanges interculturels entre une école belge et une école d'un pays du Sud	86	74	93
	Soutien à des organisations locales de solidarité internationale dans mon quartier	78	56	80
	Manifester pour une cause (ex.: contre la famine, contre les inégalités mondiales, etc.)	35	30	40
	Pétitions en faveur d'une cause	38	32	33
	Opération de sensibilisation pour encourager les Belges à contribuer à l'aide au développement	86	54	100

Source : enquête par questionnaire-juin 2015

Pour les deux groupes, il ressort clairement que « l'aide alimentaire » et « l'aide humanitaire » sont considérées comme « très utiles », ce qui semble correspondre aux représentations que les jeunes ont des pays du Sud (voir précédemment).

Bien que ça n'apparaît pas clairement dans le tableau, on remarque que **le groupe témoin trouve beaucoup d'actions « utiles » mais plus rarement « très utiles », à l'inverse des jeunes ayant participé au projet MWA.** Autrement dit, bien que cette nuance soit fine, **le projet MWA renforce la pertinence des actions de la coopération au développement.**

Mais ce qui est intéressant à constater est la **grande différence de positionnement par rapport à deux types d'action : « les dons d'argent » et « les projets de grande envergure sans concertation ».** En effet, alors que ces deux actions sont considérées comme « utiles » pour les jeunes n'ayant pas participé au projet MWA, elles sont presque « inutiles » pour les jeunes du projet MWA. Le projet MWA semble clairement amener une réflexion sur « l'appropriation » et la « participation » du Sud à toutes actions d'aide au développement.

« Peut-être qu'on veut les aider mais on pense à notre façon de faire les choses alors que c'est peut-être pas ce qui est adapté pour eux. Donc ça part d'une bonne intention mais ça peut être beaucoup d'efforts gâchés » (Elève du technique, projet MWA 2015).

Le projet MWA semble également apporter une vision plus « positive » pour toutes les actions qui correspondent, dans notre cadre d'analyse, aux actions de solidarité d'énonciation (telles que les opérations de sensibilisation, les manifestations, etc.).

« Moi je dirais que les manifestations servent parce ça permet de mettre en avant ce que les gens ne savent pas ou ne voient pas (...). La manifestation permet d'en entendre parler mais ce n'est pas ça qui va forcément faire bouger le truc » (Elève du technique, projet MWA 2014-2015).

Ceci semble quelque peu en contradiction puisqu'à plusieurs reprises lors des rencontres les élèves ont mentionné que les pétitions et les manifestations étaient inutiles car selon eux « au final, ce sont les politiciens qui décident ».

Plus surprenant encore, **« l'envoi d'experts internationaux » est également perçu à la suite du projet comme quelque chose d'utile.** Leur expérience du « séjour » aurait-elle renforcé cette idée de « voyage pour le Sud » ? Cela semble particulièrement être le cas pour les élèves interrogés ayant participé à des formes de chantiers.

Bien que les jeunes se positionnent principalement en faveur d'actions classiques « d'aide caritative », on admettra que **le projet MWA a permis aux jeunes d'élargir leur vision et de prendre en considération d'autres formes d'action en faveur du Sud.** Reste à voir si cette réflexion s'accompagne de changements de comportements et d'attitudes.

« On a vu des projets intéressants là. Des projets pour les femmes car généralement les trucs qu'on mettait avant en place c'était pour les hommes. Moi je pensais qu'on faisait que des grands projets comme par exemple construire des écoles. J'ai vu que c'était important de faire des petits projets avec la population » **(Elève du technique, projet MWA 2015).**

Tableau 22: visions des jeunes sur les actions en faveur du Sud- Iles de Paix

Pour les jeunes issus des projets MWA d'Iles de Paix, l'accent est également porté sur les projets qui **mettent en avant la participation avec les populations du Sud et, de manière générale, les actions de type « solidarité non-caritative »**. D'ailleurs, lors de la journée de conclusion, ce constat a été pointé par les jeunes : « les projets à petite échelle où les habitants ont participé réussissent plus que des grands projets ». Aussi, **ils sont proportionnellement plus nombreux à trouver « plus utiles » les formations des populations du Sud**. Toujours lors de la journée de conclusion, certains ont d'ailleurs mentionné à plusieurs reprises le fait qu'il vaut mieux « apprendre à faire » plutôt qu'à « donner simplement » ; ce qui correspond à la vision de l'ONG Iles de Paix.

Notez qu'ils trouvent tous « utiles » les campagnes d'éducation au développement, ce qui nous paraît intéressant à signaler puisque la récente étude de l'ACODEV sur « le rôle de l'éducation au développement dans les parcours de vie de citoyens engagés dans des actions solidaires »⁸⁰ a montré qu'il était courant de trouver des citoyens engagés dans des actions d'éducation au développement à la suite d'implication et/ou de participation dans des activités d'éducation au développement perçues positivement. Cela fait écho aux types d'action menés par les jeunes que nous évoquerons plus en détail par la suite.

A l'inverse, les « pétitions » sont considérées comme une action « moins utile » par le fait, selon eux, qu'elles ont moins d'impact direct.

« Parce que pour moi c'est bien beau de recueillir des signatures mais ce sera toujours la personne qui décidera si elle veut bien ou pas. Même s'il y a 100.000 personnes qui sont contre elle, elle s'en fout parce que c'est elle qui est au pouvoir et que voilà, c'est juste une pétition comme ça et ça ne fait rien de plus » **(Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).**

Notez qu'une élève signale quand même que ce genre d'action permet « d'apporter du soutien ». Enfin, lors de la rencontre, les élèves ont fortement débattu sur l'utilité ou non de « l'aide humanitaire ». Si pour certains, c'est indispensable, voire honteux de trouver ça inutile, pour d'autres, « l'aide humanitaire » n'est pas une fin en soi et ne doit pas « durer dans la

⁸⁰ ACODEV, 2014, *Étude collective d'impact. Le rôle de l'éducation au développement dans les parcours de vie de citoyens engagés dans des actions solidaires*, (URL: http://www.acodev.be/system/files/ressources/210892014_etude_impact_ed_engagement-rapport_final.pdf, consulté le 14 août 2014).

longueur ». Elle doit également faire attention à ne pas provoquer d'autres besoins.

« Pour moi c'est normal que ce ne soit pas à 100% parce que l'aide humanitaire c'est bien dans l'urgence mais sur le long terme. Ce n'est pas toujours ce qui est le mieux parce qu'on fournit ce qu'il faut dans l'urgence aux gens mais ils peuvent vite devenir dépendants » (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

2.3.3 UN ENGAGEMENT AU NIVEAU SCOLAIRE PLUS MARQUE ET MOINS « CARITATIF »

Cette analyse des représentations sur les types d'action a de nouveau été reprise à la suite de l'enquête à partir d'une liste d'initiatives proposées « à un niveau scolaire ».

On sait que l'Ecole n'a pas pour vocation première la coopération au développement. Or, on constate depuis plusieurs années que de nombreuses écoles mettent en place des projets de coopération au développement. Une récente étude menée à la fois en Belgique francophone et néerlandophone a montré que ces projets mis en place dans les écoles étaient caractérisés majoritairement par une approche basée sur « l'aide caritative » à travers des partenariats ponctuels (généralement sous la forme de récolte de fonds et ou de matériels). Or, cette vision, apparaît quelque peu dépassée pour les ONG. Pour elles, le développement est un métier complexe. Celui de l'école n'est pas celui-là. Par contre, l'Ecole a certainement un rôle à jouer dans l'apprentissage de savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la solidarité internationale⁸¹.

L'idée à travers cette question est d'analyser dans quelle mesure les élèves interrogés perçoivent les limites de l'Ecole en matière de coopération au développement. L'école est-elle réellement un acteur efficace pour mener des projets de développement ?

Au regard des premiers résultats, c'est l'attitude très positive à l'égard des initiatives en faveur du Sud au niveau scolaire qui ressort (à la fois pour le groupe témoin que pour les participants au projet MWA). **Autrement dit, quasi tous les élèves considèrent que l'Ecole a un rôle à jouer dans la coopération au développement.** D'ailleurs, pour certains, l'Ecole, au même titre que les ONG et les organisations internationales, est considérée comme un acteur professionnel de coopération au développement (lire plus loin).

Cependant, on constate des variations dans les réponses « très bonne idée » et « idée ni bonne ni mauvaise ». Ainsi, nous reprendrons dans le tableau (ci-dessous) seulement le % des jeunes qui trouvent que c'est une « très bonne idée ».

⁸¹ ACODEV, Annoncer La Couleur, 2015, *Ecoles et ONG* (URL: http://www.acodev.be/system/files/ressources/10acodev-ecoles_et_ong-verspublic.pdf, consulté le 23 octobre 2015).

Tableau 23: appréciation des différentes actions en faveur du Sud au niveau scolaire (% des jeunes qui trouvent que cela est une « très bonne idée »)

Que penses-tu des initiatives ci-dessous ?

		Total jeunes MWA	Groupe témoin	Jeunes IDP
Les actions de solidarité caritative	Organiser des projets pour récolter de l'argent pour les pays du Sud	70	59	57,14
	Organiser une récolte de vêtements et de matériel scolaire qui irait entièrement dans un pays du Sud	70	76	60
Les actions de solidarité partenariale	Accueillir plus d'élèves étrangers dans ton école	29	25	33,3
	Etablir une collaboration entre ton école et une école dans le Sud	84	52	93,3
	Demander à l'école de vendre uniquement des produits issus du commerce équitable	53	30	66,6
Les actions de solidarité d'énonciation	Créer une page Facebook pour sensibiliser les personnes aux conditions de vie des populations du Sud	24,3	16	20
	Promouvoir le projet d'une association ou organisation de développement	72	66	73,3
	Relayer sur ta page Facebook des pétitions et/ou des manifestations en faveur des populations du Sud	26	28	20

Source : enquête par questionnaire-juin 2015

Première constatation : comme le montre le tableau, **le groupe témoin valorise plus spécifiquement les actions de type « aide caritative »** comme la récolte de vêtements ou de matériel ; ce qui correspond d'ailleurs au résultat du tableau précédent. Et dans la même logique, **les participants au projet MWA trouvent pertinents (voire plus) les actions de type « solidarité partenariale »** (excepté « l'accueil des étrangers »).

Quant aux actions d'énonciation, **on remarque que les opinions sont plus diversifiées sur les actions qui touchent les réseaux sociaux**. Internet ne serait donc pas, selon eux, un moyen de sensibilisation et d'engagement solidaire. Pour quelles raisons ?

« Les actions sur les réseaux sociaux ou Internet, moi j'ai pas confiance. On demande soit directement de l'argent. Et puis je n'ai pas spécialement envie de partager ces choses là sur Facebook » (Elève du professionnel, projet MWA 2015).

« Parfois on partage des trucs. Mais personne ne lit (...). Au retour du voyage, j'ai partagé les photos du voyage mais pas des textes » **(Elève du général, projet MWA 2015).**

Si le projet MWA semble offrir aux participants une vision plus large des formes d'action et une plus grande valorisation des actions de solidarité non-caritative, force est de constater qu'il n'y a pas une réelle remise en cause des limites de l'École en matière de coopération au développement. A mieux y regarder, le projet MWA semble même légitimer le rôle de l'école.

En effet, les entretiens avec les enseignants et les directions nous ont permis de percevoir une autre réalité. Le soutien apporté par les ONG et La Libre Belgique aux écoles en matière de formation, d'appui logistique et surtout par la mise en place d'un réseau de contact au Sud a en quelque sorte créé ou renforcé les initiatives en faveur du Sud dans les établissements scolaires, et notamment les actions de solidarité caritative.

« J'avais déjà essayé de lancer l'idée d'une coopération avec une école africaine mais ça a été compliqué car je manquais de contact, enfin peu importe, une sorte de parrainage. On avait plein de bouquins qu'on avait déjà envoyés dans certains pays, qu'on n'utilise plus ici. Puis, j'ai vu le projet MWA (...). Ça a bien marché (...). Maintenant l'objectif c'est de développer des fonds propres, par des activités, par toute une série de choses de façon à pérenniser l'action. Et à la limite parrainer l'école où les élèves ont été. L'école peut devenir partenaire avec une école là sur place et lui envoyer du matériel ou lancé un projet d'éclairage qui serait intégré dans les cours en physique » **(Directeur d'une école technique et professionnelle 2015).**

Ceci apparaît quelque peu surprenant dans le sens où on perçoit dans les discours des enseignants et des directions l'importance de s'encadrer « d'acteurs professionnels » et éviter des actions « d'assistance » ou « d'aide caritative ponctuelle », ce qui donne en partie l'impression que les écoles ont intégré à la suite du projet MWA le « jargon du développement » ; et s'en inspirent par la suite pour justifier leur propre « projet de développement » qui reste tout aussi imbibé d'une vision très caritative et paternaliste.

Tableau 24: attitudes au niveau scolaire chez les jeunes- Iles de Paix

Les réponses au questionnaire ne montrent pas de différence fondamentale pour les jeunes partis avec Iles de Paix et l'ensemble des projets MWA, excepté le fait qu'ils sont plus critiques sur les actions caritatives. Pour s'en convaincre, voici des propos tenus par un élève parti avec le projet MWA d'Iles de Paix :

« Dans l'école il y a cette petite guerre entre le projet Burkina et le projet Bénin qui n'a existé qu'une année. Parce que Burkina c'est vraiment la mentalité « on apporte » donc on a des malles remplies de vêtements, de livres, de médicaments, et on distribue même sans savoir vraiment où ça va aller. Parce que j'ai même entendu dire qu'il y avait des malles qui étaient revendues par le directeur de l'école. Enfin bref. Et de l'autre côté, nous, c'était la mentalité on va voir sur place et on voit... Voilà ce n'était pas du tout « donner-donner » » (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

Comme dans les autres projets, l'Ecole, en tant qu'acteur de coopération au développement, ne semble pas être réellement questionnée. On notera également chez les deux enseignants interrogés et ayant participé au projet MWA d'Iles de Paix en 2015 cette envie de « pérenniser le projet avec ou sans l'apport d'une ONG » sous entendant que le monde enseignant a aussi un rôle à jouer en matière de coopération au développement.

2.3.4 UN RAISONNEMENT PLUS SOLIDAIRE DANS L'ENGAGEMENT

Enfin, pour analyser les « attitudes » face à la coopération au développement et l'Autre lointain, nous avons répertorié 11 affirmations qui évoquent principalement des « raisons types » qui justifient la coopération au développement.

- **Motifs d'égalité:** les gens qui vivent dans la pauvreté doivent être aidés par « solidarité ». C'est-à-dire qu'on aide parce qu'on est solidaire envers des gens qui nous ressemblent. On part de l'idée qu'on est égaux, ce qui implique aussi la redistribution des richesses et la défense d'une justice sociale pour tous.
- **Motifs liés à une utilité:** les gens qui vivent dans la pauvreté doivent être aidés par « utilité ». C'est-à-dire qu'on aide parce qu'on a un intérêt à le faire (économique, politique ou encore géostratégique). Il y a derrière cela une idée « de spécificité ». On n'aide pas n'importe qui mais ceux qui peuvent nous apporter quelque chose par la suite.
- **Motifs liés à la responsabilité:** la coopération est liée au fait que « nous » sommes responsables (exploitation, passé colonial, etc.). Il y a derrière ces termes une certaine forme de culpabilité et de responsabilité.

Concrètement, les élèves se sont positionnés par rapport à ces différentes raisons (totalement d'accord, d'accord, plus ou moins d'accord, pas d'accord, pas du tout d'accord). Voici les résultats :

Figure 13: positionnement des jeunes par rapport à des raisons qui justifient la coopération au développement (Ø)

Voici à présent une série d'affirmations. Indique dans chaque cas dans quelle mesure tu es d'accord avec l'affirmation en question.

(% des jeunes qui sont totalement d'accord ou en partie d'accord avec cette raison)

	Total Elèves	Groupe Témoin	Elèves IDP
Tant que des personnes vivront dans la pauvreté en Belgique, il faut cesser de contribuer à aider les pays du Sud	2%	6%	6%
La richesse des pays du Nord repose sur l'exploitation des pays du Sud	40%	36%	49%
Il faut redistribuer les richesses de manière équitable entre le Nord et le Sud	43%	24%	28%
Les pays du Sud ne sont pas assez développés pour prendre des décisions efficaces pour lutter contre la pauvreté	25%	42%	35%
Les pays du Sud ont le droit de refuser de l'aide apportée par un autre pays	61%	54%	74%
En raison du passé colonial, nous sommes responsables de la pauvreté des pays du Sud	28%	20%	35%
En raison de nos habitudes de consommation, nous sommes responsables de la pauvreté des pays du Sud	28%	20%	42%
Par solidarité nous devons participer au développement des pays du Sud	72%	72%	78%
Un développement des pays du Sud permettra aux pays du Nord de vendre davantage de produits	25%	22%	6%
L'amélioration du bien-être des habitants des pays du sud permettra de diminuer les immigrations vers des pays du Nord tels que la Belgique	60%	54%	43%

Source : enquête par questionnaire-juin 2015

De nombreux élèves justifient la coopération au développement par le simple fait « d'être solidaire ». En effet, l'affirmation « c'est par solidarité que nous devons participer au développement des pays du Sud » est estimée dans les trois cas comme une bonne raison (72% groupe témoin, 72% de l'ensemble des participants et 78% des jeunes IDP estiment être « d'accord » et « totalement d'accord » avec cette affirmation). Par ailleurs, ils soutiennent que le Sud a le droit de refuser l'aide et peut prendre des décisions efficaces pour lutter contre la pauvreté (ce qui soutient une vision plus égalitaire entre le Sud et le Nord). On remarquera pour ce dernier élément que le groupe témoin est plus mitigé.

Ensuite viennent les affirmations qui sont liées à l'amélioration de notre cadre de vie (bénéfice pour « nous ») et enfin les raisons qui ont trait à notre propre responsabilité. Ils sont nombreux à considérer la coopération au développement toute aussi importante que les politiques d'aide dans notre pays puisque quasi aucun ne considère qu'il faille « d'abord » aider « nos pauvres » avant d'aider « les pauvres au Sud ».

On notera quelques différences avec le groupe témoin notamment par le fait que ceux-ci sont plus nombreux à être « en accord » avec des raisons utilitaires. Nous constatons également une faible tendance autour de la vision « d'égalité » entre le Nord et Sud et surtout du sentiment que le Nord a une part de responsabilité dans la pauvreté au Sud.

Cela signifierait que les participants au projet MWA seraient davantage sensibles aux principes d'égalité et de justice dans le monde.

Tableau 25: attitudes solidaires des jeunes- Iles de Paix

Au regard des différentes positions choisies par les jeunes issus des projets MWA d'Iles de Paix, on remarque qu'ils sont plus nombreux à être en accord avec des raisons solidaires. Cependant, ils sont moins en accord avec le fait qu'il faille partager les richesses entre le Nord et le Sud de manière équitable.

Par ailleurs, les résultats du tableau ci-dessus montrent clairement que ces jeunes lient la nécessité d'une coopération au développement au fait que le Nord est responsable de la pauvreté dans le Sud (passé colonial, distribution inégale des richesses, consommation ou encore émissions de CO2).

« Après, il y a aussi le fait qu'on se sent un peu coupable. Un petit peu quand même parce qu'on les a endettés, et avec l'esclavagisme donc c'est une question de culpabilité aussi » (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

Notez que les élèves ne se sentent pas personnellement « coupables » du passé, mais plus le fait d'être « coupables de ne rien faire ».

« on n'est pas responsable de ce qui s'est passé mais on le devient si on ne fait rien » (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

Lors de la rencontre avec le groupe parti en 2015, ils ont aussi souligné le fait qu'« aider » apporte également quelque chose à celui qui aide.

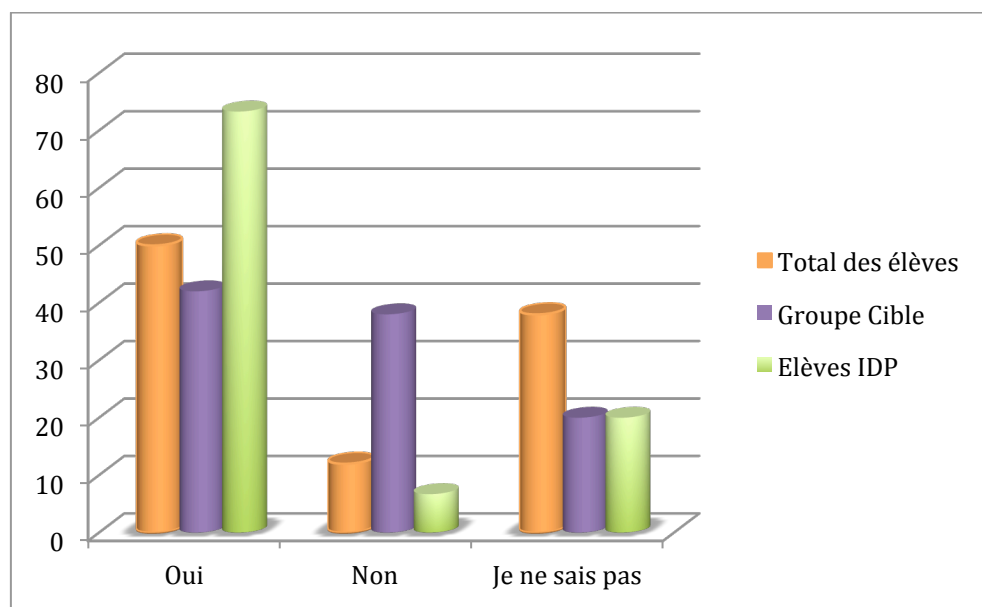
« Moi je pense aussi comme X, qui nous a formé avant de partir. Il nous a dit que Mère Theresa aidait beaucoup mais que c'est chouette d'aider, elle est heureuse d'aider les personnes. Quand on voit quelqu'un d'heureux, c'est chouette pour nous aussi. Donc aider les personnes, ça nous apporte aussi quelque chose » (Elève du général projet MWA Iles de Paix 2015).

Enfin, on notera également que le fait d'agir en faveur du Sud est associé, pour eux, au fait « d'avoir vu la pauvreté ».

« La pauvreté existe et il ne faut pas laisser ça comme ça. Les gens qui luttent contre la pauvreté sont des personnes qui ont soit vécu la pauvreté ou soit ont pu la voir. Comme nous après avoir vu l'Afrique. Et du coup on se rend compte qu'on a une certaine chance et du coup ça pourrait être une motivation pour lutter contre la pauvreté » (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

Figure 14: prétention des jeunes à agir personnellement pour le Sud (%)

Penses-tu que tu peux, personnellement, faire quelque chose pour aider les populations des pays du Sud ?



Source : enquête par questionnaire-juin 2015

Quant au fait que les **élèves puissent agir ou non pour la coopération au développement, on se retrouve avec une plus grande part de « oui » pour les jeunes ayant vécu l'expérience**. Dans les discussions, ce propos est quelque peu nuancé. En effet, pour certains élèves, ce qui prime avant tout est d'agir au Sud à travers des actions humanitaires. Pire, il semble que certains élèves associent leur « séjour d'immersion Sud » comme un projet d'aide humanitaire et/ou de coopération au développement.

« Moi je crois que je peux repartir là bas et mettre la main à la pâte, continuer ce que j'ai fait. Je peux aussi envoyer de l'argent » (Elève du technique, projet MWA 2014).

Nous touchons ici à une problématique importante dans le sens où les séjours d'immersion Sud, tels qu'envisagés par les acteurs d'éducation au développement (dont Iles de Paix) n'ont pas de vocation humanitaire ou caritative. En effet, les projets MWA n'ont pas prétention à sauver des vies ou à espérer contribuer à améliorer la vie des gens. Il s'agit au contraire d'un outil pédagogique de sensibilisation aux relations Nord/Sud qui vise entre autres à accompagner une prise de conscience sur la réalité et à renforcer la capacité à se mobiliser dans des actions

efficaces⁸². Or, en associant le projet MWA à un projet humanitaire, les élèves ont l'impression qu'ils peuvent revivre la même expérience et donc agir pour le Sud. Concrètement, pour les élèves, cela prend la forme d'un autre séjour où ils pourront participer quelques temps à différents chantiers de construction/et ou d'animation.

« Moi je partirai plutôt avec une association dans le but de construire un truc. Un peu comme on a fait mais plus longtemps » (Elève du général, projet MWA 2015).

Comme si, au final, le projet MWA avait renfermé ces élèves dans une seule forme d'action (principalement d'un « séjour au Sud » à l'intérieur de l'école) sans qu'ils puissent se rendre compte des limites de leur engagement ou de l'existence d'autres formes d'action. Notez qu'il s'agit principalement d'élèves auxquels le projet MWA a offert la possibilité de prendre part à des chantiers de construction (ex : création d'un mur, des toilettes, etc.).

Dès lors, si l'on admet ce constat (à savoir que certains élèves qui disent personnellement pouvoir agir pour le Sud sont en réalité mobilisés dans des actions qui sont pour les ONG « critiquables » voire « contre-productives »), peut-on réellement dire que le projet MWA renforce la « perception de pouvoir agir personnellement pour le Sud » ?

Par ailleurs, les entretiens ont également apporté un éclairage pour les élèves qui disent ne pas pouvoir agir personnellement au Sud. La principale raison évoquée est le manque de temps (notamment par le fait qu'ils sont déjà engagés dans d'autres activités (mouvements de jeunesse, club de foot, etc.)). Ce qui frappe à la lecture des entretiens, c'est que les élèves ont associé « action pour le Sud » à un « surinvestissement » du fait que le projet MWA a mobilisé les élèves de manière très intense sur une courte période. Ce qui pourrait, au final, mener les jeunes à se désintéresser complètement de toute action en faveur du Sud.

« Il faut s'investir à 100% là dedans et c'est soit tu arrêtes le sport, tu arrêtes tout ce que tu fais et tu t'investis à fond là dedans, soit tu continues tes activités sur les côtés. Mais mélanger l'école, le travail... L'année passée par exemple quand on est parti en Afrique, tous les week-end on n'était pas là » (Elève du général, projet MWA 2015).

A cette tendance, on ajoutera aussi que certains se justifient par le manque d'argent et de pouvoir d'achat ou encore par le côté « fataliste de la pauvreté ».

« On se rend compte qu'il y en a beaucoup, beaucoup qui sont dans le cas (cf. pauvreté), qu'il n'y a pas grand chose qu'on puisse faire non plus. On ne sait pas tous les aider » (Elève du technique, projet MWA 2015).

⁸² ACODEV, 2013, Séjour d'immersion Sud (URL : <http://www.acodev.be/system/files/ressources/immersion-ongb-def-site.pdf>, consulté le 10 novembre 2015).

Enfin, nous terminerons par relever chez certains un « pouvoir d’agir » par leur « engagement professionnel ». On note, en effet, chez certains participants au projet MWA une volonté de vouloir agir au Sud dans le futur (ex : devenir médecin pour travailler chez MSF, travailler pour une ONG comme animateur ED, travailler dans le « social »). Il serait dès lors intéressant de voir si ce choix est réellement poursuivi par la suite (ce qui pourrait faire l’objet d’une autre étude).

Tableau 26: prétention à agir personnellement pour le Sud- Iles de Paix

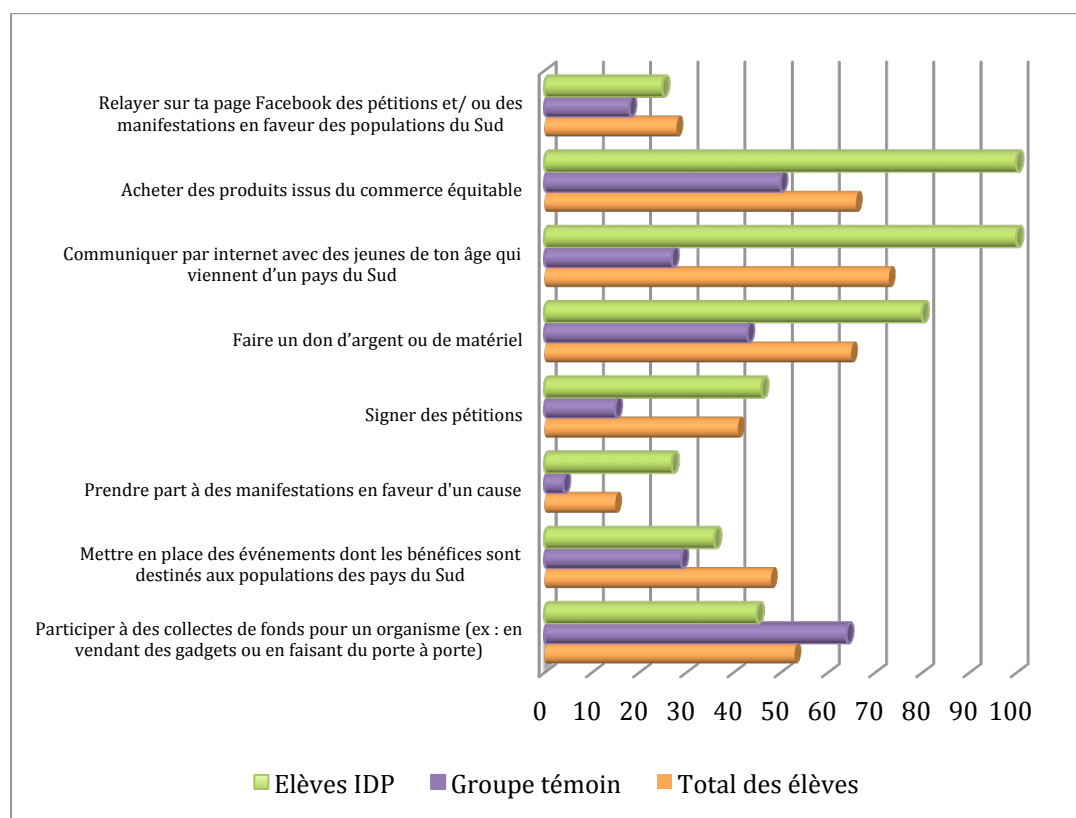
Il ressort du questionnaire que les élèves partis avec Iles de Paix sont plus nombreux à penser qu’ils peuvent personnellement agir en faveur du Sud. La discussion avec le groupe d’élèves parti en 2015 à permis de percevoir qu’il ne s’agissait pas d’agir en faveur du Sud par le biais d’un projet de développement en tant que tel mais plutôt à travers des récoltes de fonds pour les ONG ou de la sensibilisation dans l’école.

2.4.6 UN PLUS GRAND ENGAGEMENT POUR LE SUD

Ces réponses peuvent être mises en parallèle avec les activités réalisées ou non par les élèves (= comportements).

Figure 15: activités réalisées par les jeunes (%)

As-tu, toi personnellement, durant l’année écoulée fait l’une des choses ou participé à l’une des activités ci-dessous :



Source : enquête par questionnaire-juin 2015

Au regard de la liste proposée, on constate que l'« achat de produits équitables » est l'activité réalisée par le plus grand nombre d'élèves. Aussi, nous constatons **une « non-participation » plus forte dans le groupe témoin**, ce qui suppose, par conséquent, que les jeunes ayant participé au projet MWA sont davantage « actifs » pour le Sud. Par rapport à « l'activisme » du groupe témoin, **les jeunes ayant participé au projet MWA semblent également plus actifs dans des formes d'actions « collectives » et « non-caritatives »** (manifestations, pétitions, communication sur les réseaux sociaux, commerce équitable). Mais, là aussi, les rencontres ont permis de nuancer ces résultats; notamment en apportant deux précisions :

Premièrement, nous pensons que ces résultats sont explicitement liés aux activités qui sont proposées dans les établissements scolaires. En effet, lors des rencontres avec les élèves, ils ont quasi tous été unanimes pour souligner qu'ils participaient uniquement dans des actions en faveur du Sud à l'école, voire dans les mouvements de jeunesse. Hors de ces deux cadres, les élèves affirment n'être pas assez informés de ce qu'ils peuvent faire et/ou pas assez motivés.

« Il faut qu'on nous laisse faire le projet dans l'école. Je n'ai pas besoin d'aller trop loin, je vais à l'école tous les jours (...). On a peur d'aller vers les gens, à l'extérieur de l'école parce qu'on ne connaît pas les gens, on est tout seul. Ici quand même, les profs, on les connaît. C'est plus facile pour nous » (Elève du technique, projet MWA 2015).

Or, dans l'ensemble des écoles ayant participé aux rencontres, les directions, les enseignants et les élèves ont tous fait mention d'autres activités réalisées en faveur du Sud que le projet MWA⁸³. Il s'agirait soit d'activités réalisées de manière ponctuelle (généralement sous la forme de récoltes d'argent ou de matériel), soit d'activités intégrées formellement dans l'établissement scolaire (ex : déjeuners Oxfam, Jeunes Magasins Oxfam, marches parrainées). Ceci laisse penser que les projets MWA sont plus facilement intégrés dans des établissements scolaires déjà « actifs » dans des projets en faveur du Sud.

Deuxièmement, dans quasi tous les projets, les élèves ont eu la possibilité de rencontrer d'autres jeunes du Sud. Les jeunes ont naturellement cherché à garder contact via les réseaux sociaux. Cela semble donc logique qu'une grande partie des élèves du projet MWA communiquent par Internet avec des correspondants du Sud.

Bref, ces deux constats montrent l'importance pour les ONG de soutenir les établissements scolaires dans leurs démarches d'action en faveur du Sud. De surcroît, il est important de sensibiliser les membres du personnel des établissements scolaires, dans la mesure du possible, à diversifier les actions mises en place et à appuyer les actions efficaces et pertinentes. A titre indicatif, on citera l'organisation d'un défilé de mode avec des habits de seconde main ou encore la confection de « capsule vidéo » visant à sensibiliser les élèves aux inégalités Nord/Sud.

⁸³ On notera une exception à l'Athénée Royal d'Ixelles qui semble uniquement porter le projet MWA dans son établissements et les voyages rhétos.

Tableau 27: actions menées par les élèves- Iles de Paix

Comme l'ensemble des participants du projet MWA, **ceux d'Iles de Paix sont « actifs » dans différentes actions de solidarité.** On notera également qu'ils sont plus nombreux à avoir participé à **des actions liées aux réseaux sociaux.** Tous affirment avoir **acheté des produits issus du commerce équitable.**

Lors de la rencontre avec le groupe du projet MWA de 2015, nous avons pu affiner notre analyse. Ainsi, par exemple, les élèves signalent que quasi toutes les actions menées pour le Sud se sont déroulées dans le cadre de l'école voire d'un mouvement de jeunesse. Ils reconnaissent qu'ils ne sont pas prêts à s'investir dans des actions plus « importantes » du fait qu'ils manquent du temps entre l'école, les activités sportives et les amis. On notera également que les jeunes interrogés seraient davantage intéressés par le fait de soutenir des projets liés à Iles de Paix du fait qu'ils ont « vu » tant les projets que les personnes qui y travaillent, ce qui a d'ailleurs également été souligné par leurs professeurs.

« Moi je pense que ce serait aller vendre des trucs pour Îles de Paix, parce que je trouve que ce qu'ils font c'est vraiment bien. Et la démarche qu'ils font, je trouve que c'est vachement bien. Et les personnes qui travaillent là. J'aimais beaucoup la mentalité qu'ils avaient là-bas par rapport à l'aide » (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

3. REPERAGE DES EFFETS (ATTENDUS/ NON ATTENDUS) SUITE AU PROJET MWA

En plus d'évaluer l'efficacité du projet MWA chez les élèves, faisant en fait référence aux changements explicitement épinglés par Iles de Paix, il est essentiel de repérer **d'autres changements**. C'est ce qu'on appelle plus communément **les effets** (ce que l'on observe en réalité)⁸⁴. C'est ce que les interlocuteurs choisissent de faire du projet MWA qui peut être **attendu** (c'est ce que les porteurs de projets imaginent que les acteurs sociaux vont faire à la suite de l'action) **et non-attendu** (effets qui n'ont pas été identifiés au départ)⁸⁵. Concrètement, nous porterons notre attention sur les interlocuteurs suivants :

1. l'établissement scolaire ;
2. les enseignants ayant participé au projet MWA ;
3. les élèves ayant participé au projet MWA ;
4. les parents des élèves ayant participé au projet MWA ;
5. les enseignants n'ayant pas participé au projet MWA ;
6. les élèves n'ayant pas participé au projet MWA.

Notez que cette partie se base essentiellement sur les effets explicitement épinglés par les élèves, les enseignants, les parents, les directeurs d'école à travers le questionnaire et les entretiens réalisés lors des deux journées de clôture et des cinq rencontres organisées dans les écoles.

Cela signifie que les effets que nous allons expliciter ci-dessous ne font pas uniquement référence aux projets MWA d'Iles de Paix et ne doivent pas être considérés comme une liste exhaustive. Cependant, en posant un regard global sur les effets suscités par les projets MWA, nous pensons que cela permet de produire de nouvelles réflexions, de prendre du recul afin de renforcer l'efficacité des projets MWA.

⁸⁴ Il existe une diversité de définition concernant certains termes propres à l'évaluation (notamment le terme "changement" et "effet". Ici, nous utilisons le terme "changement" pour faire référence à ce que les porteurs de projets souhaitent voir se réaliser (ici, les changements portent sur les 5 objectifs de départ d'Iles de Paix). Les effets sont les conséquences observables du projet et se manifestent par des changements repérables au niveau individuel, collectif ou encore institutionnel ou sociétal (F3E, 2014, *Sur le Chemin de l'impact de l'éducation au développement et à la solidarité internationale*, Repère Sur, Paris).

⁸⁵ F3E, 2014, *Sur le Chemin de l'impact de l'éducation au développement et à la solidarité internationale*, Repère Sur, Paris.

3.1 EFFETS POUR L'ENSEMBLE DE L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE

3.1.1 RENFORCEMENT DES CONCURRENCES OU COMPLEMENTARITE AVEC LES AUTRES ACTIONS DE CITOYENNETE ?

Dans les propos issus du questionnaire, on constate que le projet MWA apporte une plus-value aux actions de sensibilisation et d'éducation à la citoyenneté au sein des établissements scolaires. Ce critère est également pris en compte lors de la sélection des écoles participantes.

« Ce projet permet de sensibiliser notre population scolaire aux thématiques Nord- Sud (...). C'est une expérience sur le terrain qui a permis aux participants de se rendre compte d'autres réalités de vie. Au retour, ils s'engagent à partager leur expérience à tous les élèves du collège via des actions de sensibilisation » (Enseignant du général 2015).

Il est clair que pour beaucoup d'établissements, ces questions de « citoyenneté » sont devenues des nouveaux enjeux incontournables voire des missions. **Le projet MWA semble donc renforcer toutes ces actions notamment par l'apport des témoignages des jeunes, des actions de sensibilisation menées par l'ONG partenaire à travers l'école, etc.**

La directrice de l'école d'Ottignies appuie d'ailleurs ces propos. Selon elle, le projet MWA est une « énorme » opportunité pour mettre en place des activités de citoyenneté. Bien que le séjour ne soit proposé qu'à un petit nombre d'élèves, c'est, pour elle « tous les élèves qui sont conscientisés aux problématiques du Sud » soit par les témoignages des jeunes au retour, soit par les activités menées parallèlement pour récolter des fonds⁸⁶.

Précisons toutefois que certains établissements mettent déjà en place toute une série d'activités de sensibilisation aux relations Nord/Sud (à titre d'exemple, nous citerons les Jeunes Magasins Oxfam). En toute logique, ces activités devraient s'intégrer au projet MWA. Néanmoins, les témoignages montrent qu'il n'y a pas ou peu de connexion entre ces différentes actions, ce qui entraîne parfois une concurrence entre les projets (lire plus loin).

En ce sens, pour les directions interrogées, il est impératif que le projet MWA s'intègre dans « ce qui se fait déjà dans l'école en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale ». A titre d'exemple, on signalera l'exemple du projet MWA à Mercelis où l'ONG partenaire a coordonné le projet avec l'AMO « Sos Jeunes » déjà très impliquée dans l'établissement scolaire.

⁸⁶ Propos recueillis lors de la journée de clôture du projet MWA d'Iles de Paix à Ottignies (mai 2015).

3.1.2 RENFORCEMENT DE « L'ESPRIT D'ÉCOLE » CHEZ LES ÉLÈVES

Au delà d'une sensibilisation Nord/Sud, le **projet MWA permet de renforcer les liens entre les élèves et le cadre scolaire**. Le témoignage d'un professeur⁸⁷ sur ce point est intéressant. Selon ce professeur, le projet MWA offre une opportunité pour « des élèves parfois démunis de partir de chez eux », « de canaliser leur énergie », « de voir autre chose » ou encore de les occuper « autrement ». En s'investissant dans le projet MWA, « ils renouent » avec le cadre scolaire et « perçoivent l'école autrement ». Ces propos sont également appuyés par certaines directions.

« L'absentéisme est massif ici. (...) Parce que dans notre école, il y a à peu près 250 élèves en turnover, c'est quand même énorme. Maintenant, les élèves ratent, ils changent d'école (...). Alors la seule façon d'essayer de contrer ça, c'est de développer un esprit d'école justement pour qu'ils soient attachés à l'école et que même s'ils ont la possibilité d'aller ailleurs, ils soient tellement attachés à l'école qu'ils y restent. Et la seule solution c'est de développer ce genre d'activités où l'élève intègre l'activité, met du sien dans l'activité et s'approprie l'école en fait, c'est ça l'objectif » (Directeur d'une école technique et professionnelle 2015).

Ce déclic peut également se faire après le séjour, en prenant conscience de la chance de pouvoir aller à l'école ou d'avoir une éducation de qualité.

« Je parlais avec un sénégalais et je lui demandais : « tu es en quelle année » ? Et il m'a dit qu'il ne va pas à l'école. Moi personnellement ça m'a fait mal parce que le type, il devait avoir mon âge et il ne va pas à l'école. Moi je suis là, parfois je ne veux pas aller à l'école et tout, parfois je vais brosser, même arriver en retard et tout ça. Alors que le type, lui, il a envie d'aller à l'école mais il ne peut pas aller à l'école. Quand on revient ici, on a une prise de conscience, on se dit qu'on va prendre au sérieux nos études » (Elève du technique, projet MWA 2014).

87 Témoignage recueilli à la journée de conclusion de MWA, avril 2015.

3.1.3 RENFORCEMENT DU DIALOGUE ENTRE LES ENSEIGNANTS OU FRUSTRATION?

On sait qu'une des caractéristiques du monde scolaire est **le fort degré d'autonomie des directions et surtout des enseignants**. Il ressort ainsi des interviews d'enseignants et des directions que la « communication » et le « dialogue » entre enseignants n'est pas quelque chose de spontané.

« Pour communiquer, il faut être ensemble et quand on voit les grilles horaire, les profs ils ne sont pas tout le temps là. (...). Et intrinsèquement une fonction de professeur qui a tendance à faire croire au professeur qu'il travaille tout seul, ils sont maîtres dans leur classe. Donc c'est toute cette mentalité qu'il faut changer : d'individualisme lié à la fonction, et arriver à une sorte d'action collective, ça c'est pas évident parce qu'intrinsèquement il y a toute une série de freins » (Directeur d'une école technique et professionnelle 2015).

D'ailleurs, l'impression donnée lors des rencontres est que **les enseignants qui ont pris part au projet MWA se considèrent généralement comme « seul maître à bord »**. Ce faisant, le projet MWA est généralement confié à quelques enseignants et peu partagé à travers toute l'équipe pédagogique. **De l'extérieur, cela donne l'impression qu'il y a un « groupe d'enseignants privilégiés »**, ce qui est particulièrement ressenti par les enseignants des élèves du secondaire inférieur qui, d'emblée, sont exclus du projet.

« Lors de la réunion de coordination, beaucoup de professeurs ont dit se sentir à l'écart. Surtout les enseignants des élèves qui ne pouvaient pas participer au projet. En fait, l'appel a été lancé seulement à certains élèves. Seulement quelques classes de 5^e et 6^e. Et les enseignants du premier degré se sont sentis un peu isolés face à ces critères (...). Avec toutes les petites réunions, c'était comme si c'était un groupe « secret » qui avait des « privilèges » ». (Enseignant du technique qui n'a pas participé au projet MWA 2015).

Néanmoins, on notera que le projet MWA, par sa dynamique, au final cherche à impliquer les autres enseignants notamment à travers la récolte de fonds ou encore dans la mise en place d'activités de sensibilisation. **Par ailleurs, étant donné que le projet MWA demande une très grande implication de la part des enseignants, il n'est pas rare de voir une certaine « solidarité » entre enseignants.**

« Beaucoup de mes collègues m'ont aidé dans la mise en place du projet, dans la préparation des récoltes de fonds. J'ai été surprise de voir toute cette solidarité » (Enseignant du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

Pour éviter les tensions entre enseignants, **la communication interne semble être indispensable**. Cela est d'ailleurs souligné dans toutes les rencontres.

« A refaire ? La communication. On essaiera d'informer plus les autres enseignants. Ça évite des tensions et ça permet de les fédérer autour de notre projet » **(Enseignant du général, projet 2015)**.

Nous relevons aussi que dans les écoles où le projet MWA a été répété, d'autres enseignants cherchent à intégrer le projet dans leurs propres cours.

3.1.4 RENFORCEMENT DE LA SOLIDARITE A L'INTERIEUR DE L'ECOLE

Dans la même optique, il est intéressant de souligner **toute la dynamique de solidarité interne que suscite le projet MWA notamment à travers la récolte de fonds**. En effet, pour financer leur séjour, les élèves ont mis en place différentes activités de récolte de fonds à l'extérieur mais aussi à l'intérieur même de l'établissement scolaire. On peut par exemple citer la vente de frites, de produits équitables, l'organisation d'un dîner, d'un souper ou encore d'un défilé de mode. Pour reprendre une phrase citée par une directrice : « c'est toute l'école qui devient solidaire en participant à ces différentes activités ». Dans une école, les élèves ont même placé dans chaque classe une « tirelire » qui visait à financer le projet.

« Dans chaque classe on leur a donné une tirelire. Celui qui veut donner il peut mettre, chaque jour. Tout le monde voulait mettre car il se disait qu'un jour se serait peut-être eux qui partirait » **(Elève du technique, projet MWA 2015)**.

Deux directions signalent que même certains élèves qui ne participaient pas directement au projet MWA ont apporté leur soutien dans l'organisation ou encore dans la communication de l'événement.

3.1.5 UNE OUVERTURE AUX VOYAGES ALTERNATIFS

Le projet MWA permet de s'ouvrir à des voyages alternatifs. En effet, pour des questions de financement des séjours, de « politique » de l'établissement scolaire, du poids des expériences passées, certains jeunes ne se sentent pas concernés par des voyages de ce type. Pourtant, comme nous l'avons signalé, le projet MWA peut être vecteur d'une remise en question des modèles traditionnels de « voyage » (rhétos, linguistiques, etc.) qui sont généralement proposés par les écoles. Ainsi, quelques enseignants partis avec le projet MWA cherchent à mettre en place une « nouvelle formule du projet MWA » (sans La Libre Belgique) à la place des voyages rhétos organisés chaque année.

3.1.6 UNE OUVERTURE A UN PUBLIC « OUBLIE »

Des enseignants ont également noté que **le projet MWA permet l'ouverture du monde au « technique-professionnel » ou encore aux « sourd- muets » à la coopération au développement (publics généralement « oubliés » par les acteurs de la coopération au développement)**. Pour illustrer ces propos, prenons le témoignage d'une enseignante du technique –professionnel⁸⁸. Selon elle, le projet MWA permet de faire entrer des actions de sensibilisation et des acteurs de la coopération au développement au sein d'établissements scolaires qui sont généralement « délaissés ». Cela peut être un moteur pour développer des contacts ou des partenariats avec des ONG et ouvrir la porte à d'autres actions. Notez que cette « ouverture » à des publics « moins traditionnels » n'est pas sans difficulté.

3.1.7 UNE PUBLICITE POUR L'ECOLE

De manière plus surprenante, un enseignant a également souligné le fait que **le projet permet de donner « une visibilité » à l'école**, de se faire connaître du grand public et éventuellement d'amener d'autres élèves à s'inscrire dans l'établissement. Cette « publicité gratuite » de l'école se fait surtout à travers les articles de La Libre Belgique mais aussi grâce au « bouche à oreille » et à la communication des jeunes sur le projet.

« Moi je n'ai pas fait de publicité à l'extérieur. Mais par contre les élèves ont fait la publicité du projet MWA et de l'école. C'est important parce que les élèves viennent ici par le « bouche à oreille ». Et donc en parlant du projet à l'extérieur, on a eu des élèves qui sont venus s'inscrire pour ça. Parce qu'on était une école qui propose des projets comme ça » (Directeur d'une école technique et professionnelle 2015).

En outre, le projet MWA permet de mettre en avant des valeurs positives et des projets dynamiques, ce qui rassure certains parents.

3.1.8 UN PROJET QUI EXCLUT PLUS QU'IL N'INCLUT ?

Pensez que le projet MWA est ouvert à tous est une utopie. Les rencontres avec les directions et enseignants nous ont montré une autre réalité : **l'existence de mécanismes plus ou moins subtils pour sélectionner certains élèves.** En effet, étant donné que le projet MWA n'est réservé qu'à un nombre limité d'élèves (officiellement une quinzaine de 5^e et 6^e années), les écoles (volontairement ou non) sont obligées de sélectionner les élèves.

Nos rencontres nous ont permis de percevoir 4 grandes approches en fonction du type d'établissement et de l'initiateur du projet (enseignant et/ou direction). A ce stade, le but n'est pas de dresser une liste exhaustive mais **d'identifier quelques « approches-types » en vue de percevoir les stratégies des établissements scolaires.**

⁸⁸ Témoignage recueilli à la journée de conclusion de MWA, avril 2015.

❖ Une sélection diffuse

Ici, le projet est proposé par l'initiative d'un enseignant. L'école propose de nombreux projets et est caractérisée par un public au profil socio-démocratique relativement élevé. Dans ce cas, nous constatons que les élèves sont sélectionnés en fonction des « affinités » de l'enseignant. La communication se fera essentiellement par bouche à oreille à quelques privilégiés qui sont, selon l'enseignant, « motivés, respectueux et engagés ».

« Comme on a beaucoup de projets, on a fait une communication diffuse. J'en ai d'abord parlé aux élèves de mes classes. (...) Et puis du bouche à oreille » (Enseignant du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

❖ Du « tout venant »

Comme dans la première approche, le projet est proposé par l'initiative d'un enseignant dans le même type d'école. Sauf que dans ce cas, le projet ne suscite pas beaucoup d'intérêt de la part des élèves. Il faut donc chercher à « combler les places » en motivant d'autres élèves. Ce faisant, le projet rassemble des élèves de tous horizons (filière, section, âge, motivations, etc.).

« Ca n'a pas été évident. A cause d'Ebola et tout, on avait moins de monde. Il y avait les 5 qui avaient leur place et puis j'ai dû ouvrir à toutes les sections de l'école (...). J'ai étoffé le groupe avec un élève de T. qual. et deux élèves de professionnel. (...) Ca c'était au mois de janvier » (Educateur d'une école général, technique et professionnelle 2015).

❖ « Une dynamique de classe »

Ici, le projet est proposé par l'initiative de la direction. L'établissement scolaire n'a pas bonne « réputation » principalement à cause de son public caractérisé par un profil socio-économique faible. Le projet apparaît pour ces établissements scolaires comme le moyen d'apporter une bonne image à l'école. Dans ce cas, le projet MWA est présenté comme un projet éducatif lié à des apprentissages concrets. A cette fin, la direction, au vu de ses obligations, se tient un peu en retrait et propose le projet généralement à une équipe pédagogique dynamique qui liera le projet à une classe définie.

« Tout projet qui permet à l'élève de rencontrer l'autre et d'acquérir des apprentissages scolaires peut rentrer dans l'école. Donc j'ai pensé à la classe de Madame X. Et je lui ai proposé (...). C'était totalement en adéquation avec la philosophie de l'école. On est une école à projet. (...). Avec notre public, des élèves qui ne savent pas se poser, des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage (...), des projets comme ça, c'est le seul moyen pour notre public d'apprendre, d'être motivé à apprendre » (Directeur d'une école technique et professionnelle 2015).

❖ « Des élèves exclus aux élèves engagés ».

Comme dans le cas précédent, le projet est proposé à l'initiative de la direction dans une école caractérisée par différentes difficultés (absentéisme, violence, etc.) liées au profil socio-économique faible des élèves. Ici, la finalité est plutôt d'essayer de diminuer les tensions et d'apporter un cadre propice à l'apprentissage. Dans ce cas, le projet n'est pas proposé exclusivement à une classe mais à l'ensemble de l'établissement (ce qui en fait quasi un projet institutionnel). Dans cette optique, le projet est proposé à la fois à des « bons élèves » pour assurer la qualité et la dynamique du projet et à des « élèves exclus, en marge de l'école » afin de les aider à recréer du lien avec l'école.

« Moi ce que je veux c'est qu'on crée des valeurs liées à toute la problématique de la coopération au développement (...) et que les élèves, au fur et mesure de la 1^{ère}-2^{ème}-3^{ème}-4^{ème}-5^{ème}, puissent en fonction des compétences être évalués : solidarité, etc. de façon à pouvoir faire une sélection pour les élèves qui partent. Concrètement, tu es évalué par exemple en deuxième année et ta solidarité est « rouge ». Tu as deux ans pour te mettre au « vert » si tu veux aller à Move. La condition c'est que tous les élèves sélectionnables arrivent avec les feux verts lors de la sélection pour le départ, tout en laissant une latitude de laisser du jeu pour les élèves qui ne sont pas dans ce cadre là (...). Donc il y a une partie des élèves qui partent en suivant certains critères (...). Et aussi, il y a des élèves qui sont tout à fait atypiques, pour lesquels on espère que cette expérience va créer un déclic par rapport à leur situation ici en Belgique » (Directeur d'un école technique et professionnelle 2015).

Comme nous l'avons signalé, ces quelques cas ne sont pas exhaustifs. Nous sommes conscients qu'au vu du nombre d'établissements rencontrés, il est utopique de croire que nous avons brassé toutes les possibilités. Néanmoins, cela permet de percevoir que **le projet MWA s'intègre dans un contexte qui est loin d'être neutre et homogène et qu'il est important de questionner les stratégies des différents acteurs.**

3.1.9 UNE SENSIBILITE PLUS GRANDE A LA GESTION DES DECHETS DANS L'ECOLE

Comme le souligne un enseignant, il semble que les élèves investis dans le projet MWA développent une sensibilité accrue sur l'importance de gestion et du recyclage des déchets dans leur vie quotidienne. **Les jeunes pourraient faire écho de cette attitude au quotidien dans le cadre de l'école et inviter leurs camarades à la partager en vue d'améliorer le cadre de vie.**

3.2 EFFETS POUR LES ENSEIGNANTS AYANT PARTICIPE

3.2.1 UNE APPROCHE PLUS PRAGMATIQUE DU SUD DANS LEURS PRATIQUES PROFESSIONNELLES

77% des enseignants questionnés ont déjà fait référence au projet MWA dans leurs pratiques professionnelles. Il s'agit généralement d'une « conversation informelle » ou l'enseignant parle de ses expériences vécues. Cela peut être également l'occasion d'illustrer le cours avec des exemples concrets du Sud (photos, témoignages, etc.). Pour **les enseignants de Sciences Humaines, le projet MWA est intégré à des cours** notamment sur la coopération au développement, la colonisation, les rapports Nord/Sud. Pour les enseignants en langues étrangères, voire en français, le projet offre un moyen de développer des compétences « d'expression » et de « rédaction ». Il est généralement intégré dans des cours sur le « choc culturel » ou le « voyage ».

Certains enseignants utilisent cette expérience comme moyen de sensibilisation (deux enseignants citent par exemple le « droit à l'éducation »). Pour eux, l'expérience MWA permet de faire prendre conscience aux jeunes des possibilités qui leur sont offertes ici en Belgique. On notera également l'apport du projet MWA lors des réunions de coordination sur les actions de citoyenneté menées par l'école ou même sur les voyages organisés.

Notez également que si certains arrivent à intégrer le projet dans leurs pratiques professionnelles, d'autres rencontrent certains obstacles à le faire. Premièrement, le projet MWA est considéré comme « interdisciplinaire » et ne rentre pas dans le « canevas » des cours traditionnels. Parallèlement à cette remarque, les enseignants ne se sentent pas suffisamment outillés et trouveraient pertinent de développer des outils pédagogiques transdisciplinaires autour du projet. Enfin, ils font remarquer que **le projet MWA reste avant tout un investissement personnel important qui n'est pas toujours bien ressenti par le reste du corps professoral.**

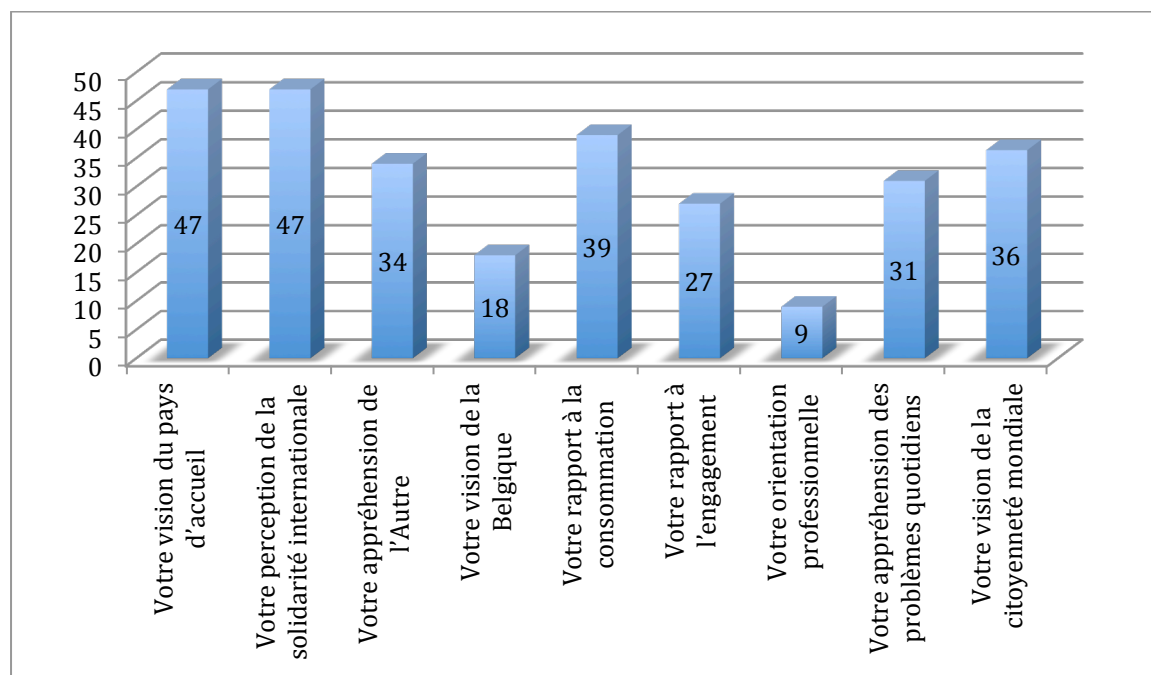
3.2.2 UN ENGAGEMENT SOLIDAIRE A TRAVERS MWA

Le projet MWA a-t-il apporté des changements de représentations, d'attitudes et de comportements « plus solidaires » chez les enseignants ?

Au vu des chiffres tirés du sondage, seulement 4 % sont revenus « profondément changés » à la suite du projet MWA, 26% « beaucoup changés » et 52,2% « un peu changés ». Cela peut également être évalué à partir de la question dans laquelle il était demandé aux enseignants de se positionner par rapport à différentes thématiques.

Figure 16: changements observés parmi les enseignants (% de oui)

Votre voyage a-t-il modifié ?



Source : enquête par questionnaire 2015

Au regard de ce graphique, nous pouvons dire que les changements les plus significatifs des enseignants se situent dans « la vision du pays d'accueil » et la « perception de la solidarité internationale ». Par contre, les enseignants perçoivent moins de changement au niveau de « la vision de la Belgique » et « leur orientation professionnelle ». En fait, à partir du questionnaire mais aussi de quelques témoignages, nous pouvons dire que pour un grand nombre d'enseignants **le projet MWA n'est pas un « moteur » de changement significatif à proprement dit mais une manière de s'engager dans la solidarité internationale.** Ainsi, « leur rapport à l'engagement » a changé en ce sens « qu'ils s'engagent dans des actions d'éducation à la citoyenneté mondiale à côté de leurs cours traditionnels »⁸⁹. D'ailleurs, la participation à la mise en place d'actions d'éducation au développement est une activité très courante parmi les citoyens engagés⁹⁰.

En effet, nous sommes ici face à des enseignants qui ont déjà vécu une expérience internationale (plus de 88% des enseignants questionnés) et qui cherchent à s'impliquer socialement en faveur du Sud. Le projet MWA leur offre ainsi une manière de faire correspondre leur projet professionnel et leur engagement citoyen. **Clairement, leur objectif est d'offrir une action d'éducation au développement et de faire prendre conscience aux jeunes des réalités du Sud.**

⁸⁹ Propos tenus par un enseignant du général 2015.

⁹⁰ ACODEV, 2014, *Étude collective d'impact. Le rôle de l'éducation au développement dans les parcours de vie de citoyens engagés dans des actions solidaires* (URL: http://www.acodev.be/system/files/ressources/210892014_etude_impact_ed_engagement-rapport_final.pdf, consulté le 14 août 2014).

« J'étais déjà partie. En fait, on avait une Cellule Nord-Sud au Collège. Donc je suis partie en Inde, au Vietnam, au Burkina, on a participé à un projet au Rwanda aussi (...). J'avais déjà participé à pas mal de projets dans le passé qui ont très bien fonctionné et je trouvais qu'ils apportaient beaucoup aux élèves, ils revenaient très enrichis. Et quand j'ai vu la possibilité de participer à MWA, j'ai sauté dessus (...) ! L'envie d'apporter plus aux élèves, d'avoir un plus à l'école. Donc hors cadre scolaire, aller à la rencontre d'une autre culture. Et voir autre chose que leur petite bulle ici parce qu'on a un public privilégié » **(Enseignant du général, projet MWA Iles de Paix 2015).**

3.2.3 UN PLUS GRAND ENGAGEMENT DANS LA VIE DE L'ÉCOLE OU L'INVERSE ?

Pour certains enseignants, le temps et l'investissement dans le projet MWA n'a pas donné l'envie de s'engager dans d'autres projets par la suite.

« C'est énormément de boulot de s'engager dans des projets comme ça. Puis avec les enfants à la maison il faut les caser à chaque occasion, les week-ends à la préparation c'était très lourd côté familial donc je ne peux pas m'engager partout » **(Enseignant du général, projet MWA Iles de Paix 2015).**

Pour d'autres, ce projet a été perçu comme un « tremplin » pour s'engager dans la vie de l'école. C'est notamment le cas d'une jeune enseignante qui a profité de ce projet pour s'intégrer et prendre une place active au sein de l'établissement.

« Quand on est jeune enseignante, c'est difficile de prendre une place dans la vie de l'école. Ce projet, c'était une chance pour moi de m'intégrer (...). Ça m'a donné envie de faire encore d'autres projets après. C'est chouette de se sentir active et de sortir de la classe » **(Enseignant du général 2015).**

3.2.4 DE NOUVELLES IPSI ?⁹¹

Le dernier point que nous avons relevé à travers quelques témoignages est le fait que MWA est un moteur pour la création d'IPSI en matière de « séjour d'immersion Sud ». A plusieurs reprises, certains enseignants nous ont fait part de leur désir d'étendre l'opération vers un plus grand nombre de jeunes ou simplement pérenniser ce type de projet sans le soutien de la Libre Belgique ou d'une ONG.

Si dans de nombreux cas, cette envie reste au stade de discours, d'autres enseignants ont réellement fait le pas en créant notamment ce qu'on appelle dans le jargon du milieu des IPSI. C'est le cas par exemple d'un professeur qui, suite au succès du projet MWA dans son école, décida de créer une ASBL ayant pour but « de donner la possibilité à d'autres jeunes de vivre la même expérience ». Si le discours peut paraître quelque peu « caricatural » et « paternaliste » notamment dans la description des actions entreprises par l'ASBL, le professeur souligne que ces séjours sont essentiellement tournés vers « l'interculturalité » et « l'échange » avec des jeunes du Sud et des jeunes de l'enseignement technique et professionnel, public qui, selon lui, « a tout à gagner de ce type de séjour ».

Aussi, cette volonté de mettre sur pied une ASBL a été légitimée par le fait, selon lui, que les enseignants partis avec MWA ont reçu une formation d'éducation au développement par une ONG reconnue leur permettant d'animer et d'encadrer ce type de séjour. Et surtout, ils ont pris des contacts lors du séjour avec une organisation. Par ailleurs, en tant qu'enseignant, ils sont proches des élèves et connaissent les rouages du monde scolaire et de l'éducation (ce qui semble faire parfois défaut chez les ONG, selon quelques enseignants).

« Maintenant qu'on a l'expérience, qu'on est indépendant de La Libre et qu'on n'est pas contraint par certaines conditions, voilà on recommence avec un nouveau village et une nouvelle ONG partenaire qu'on a découvert sur place » (Enseignant du technique 2015).

Ces propos montrent ainsi que le projet MWA suscite des « vocations » dans le domaine de « l'éducation au développement » et de l'organisation de « séjour d'immersion Sud mais » mais aussi que ces champs d'action sont loin d'être uniquement réservés aux ONG.

⁹¹ Le terme « IPSI » qui signifie « Initiatives populaires de solidarité internationale » correspond à un ensemble d'initiatives qui n'ont pas pour origine une décision des pouvoirs publics et, plus spécifiquement, qui n'est pas intégrée – en Belgique du moins – de façon récurrente aux politiques publiques fédérales de coopération au développement (DE BRUYN T., GODIN J., PIROTTE G. 2010. *L'émergence de nouveaux acteurs de la solidarité internationale en Wallonie et à Bruxelles: une enquête exploratoire sur le 'quatrième pilier'. Avec une étude de cas: les groupes de Solidarité Volens*. HIVA-KULeuven / Service de Socio-Anthropologie du Développement, Université de Liège).

3.3 EFFETS PARMIS LES ELEVES AYANT PARTICIPE

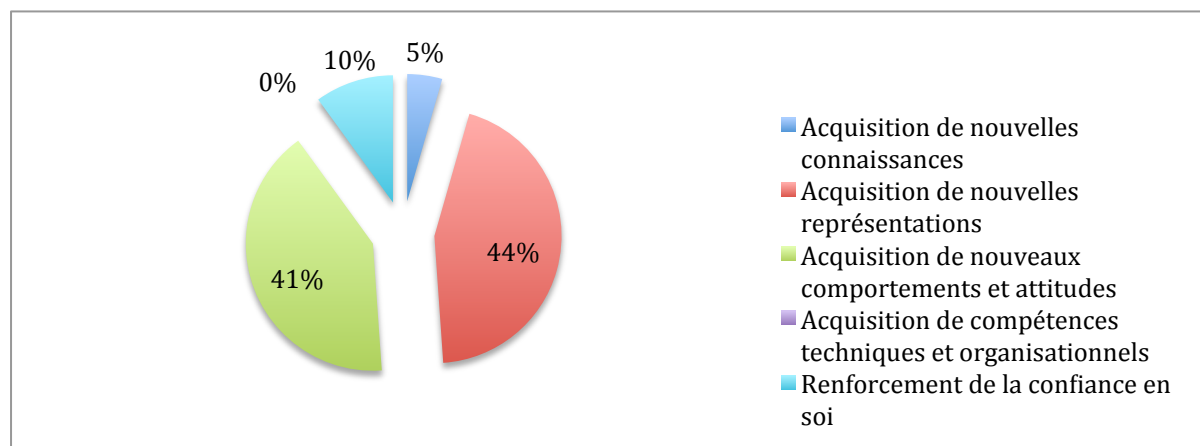
C'est clair, **le projet MWA apporte des changements positifs pour les élèves : 10% se disent profondément changés, 49% beaucoup changés, 36% un peu changés.** Ce voyage a permis aux élèves d'acquérir des connaissances, attitudes et comportements solidaires mais aussi plus de confiance en eux. On ajoutera cependant que, pour certains, ces changements sont de courte durée.

« Mais je pense que cette prise de conscience, c'est juste un moment. Enfin moi personnellement pendant deux semaines, je me suis remise en question mais après... maintenant normal quoi. C'est que quand on revient du Sénégal, on se rend compte de la différence et de la chance qu'on a ici, mais après, la vie continue quoi » (Elève du technique, projet MWA 2014).

Quant aux enseignants, ils sont 87% à penser que le projet MWA apporte des changements positifs pour les élèves. Les enseignants d'Iles de Paix sont également du même avis que la majorité des enseignants puisque qu'ils considèrent quasi tous que ce projet a créé des changements positifs chez les élèves (principalement dans l'acquisition de nouvelles représentations moins stéréotypées). Le seul enseignant qui se positionne contre cette considération signale le fait qu'il n'y a pas eu « de changement d'attitude entre les élèves et les enseignants ».

Figure 17: changements les plus importants cités par les enseignants pour les élèves (%)

Quels sont ceux (les changements) qui, pour vous, sont les plus importants ?



Source : enquête par questionnaire 2015

Pour faciliter notre analyse, nous diviserons ici les changements en 3 dimensions :

1. connaissances/représentations ;
2. comportements et attitudes ;
3. compétences techniques et organisationnelles.

3.3.1 CONNAISSANCES ET REPRESENTATIONS

3.3.1.1 ONG, ANGELINA JOLIE, DIRECTEURS D'ÉCOLE : ACTEURS PROFESSIONNELS DE COOPERATION AU DEVELOPPEMENT ?

Comme nous l'avons signalé, les connaissances des réalités du Sud et de la coopération au développement sont, pour la plupart des élèves, encore floues et morcelées. Ce faisant, ils confondent certains thèmes et notions. L'exemple type est l'utilisation du terme « humanitaire » pour expliquer un projet de coopération au développement ou tout simplement le projet MWA.

Aussi, quand on leur demande s'ils peuvent citer des noms ou des organismes ? Si certains font référence aux ONG ou aux institutions internationales d'autres citent les enseignants et directeurs d'école. Ce qui n'est pas surprenant dans le sens où ce projet prend forme dans un cadre scolaire. Ainsi, les acteurs d'ONG sont parfois mêmes assimilés aux professeurs avec les représentations qui en découlent (titre, autorités, réglementation, etc.).

« *C'est le prof de l'ONG qui a fait les formations. Il est venu quelques fois à l'école pour faire des animations* » (**Elève du technique, projet MWA 2015**).

A titre informatif, on notera que certains élèves citent également des acteurs de cinéma (comme par exemple Angelina Jolie).

3.3.1.2 UNE INVITATION A S'INFORMER SUR LA COOPERATION AU DEVELOPPEMENT

Lors des rencontres avec les enseignants et élèves, nous avons constaté que les élèves semblent plus intéressés par les thématiques liées à la coopération au développement à la suite du séjour d'immersion Sud. Les élèves attirent l'attention sur le fait que les cours d'histoire et de géographie devraient donner plus d'informations sur ces thématiques. Ils trouveraient également intéressant de pouvoir assister à des formations (en dehors de l'école) sur ces enjeux de développement.

3.3.2 COMPORTEMENTS ET ATTITUDES

3.3.2.1 UN SIMPLISME VOLONTAIRE : MODE PASSAGERE ?

Comme signalé précédemment, **l'engagement est davantage imbriqué dans le quotidien**. Le séjour d'immersion Sud a obligé les élèves à s'adapter à un contexte culturel et social différent, ce qui leur a permis de faire un travail sur eux-mêmes et de réfléchir sur leur propre réalité.

« Ils ont gagné en maturité. Par exemple un élève m'a dit qu'on lui avait demandé de balayer du sable au Sénégal. En Belgique il n'a jamais pris la peine de trier les déchets, de balayer ou encore de couper des oignons avec sa maman. Là, les jeunes ont fait des choses de ce type (...). Ils ont pris conscience que c'était important d'aider, d'être solidaire (...) » (Directeur d'une école technique et professionnelle 2015).

Certes, ces changements de comportement n'apparaissent pas aussi concrets pour les jeunes et sont parfois même insignifiants. Pourtant, nous pensons que si ces petites choses perdurent dans le temps, elles peuvent prendre sens dans une forme d'engagement plus public. Concrètement, c'est dans le domaine de la consommation que les modifications de comportement sont les plus explicites (achat de produits équitables, consommation d'eau, etc.). Ils sont d'ailleurs un peu plus de la moitié à signaler des changements dans leur consommation.

« J'ai remarqué des petites choses parfois simples, pratiques : ne pas laisser couler le robinet. Parce qu'ils ont vraiment vu des gens qui manquaient d'eau et ils se sont dit « ouh, l'eau c'est terrible, ici on laisse couler, maintenant on ne va plus le faire c'est quand même un peu bête de gaspiller » » (Enseignant du général, projet MWA Iles De Paix 2015).

A cela, certains ajoutent qu'ils ont également changé leur manière de communiquer avec leurs proches.

« Je suis d'avantage attentif à ma famille. Je ne reste plus à l'ordi, je vais vers les autres » (Elève du technique, projet MWA 2014).

Tout cela nous fait penser à un courant social qu'on appelle le « simplisme volontaire », à savoir qu'on cherche à vivre avec moins de matériel, plus de relations sociales en privilégiant une consommation plus réfléchie et soucieuse de l'environnement⁹². Mais si certains gestes perdurent, d'autres restent cantonnés au séjour. Pour illustrer ces propos, prenons le témoignage d'un élève ayant participé au projet MWA en 2015 :

⁹² Boisvert D., 2005, L'ABC du simplisme volontaire, Éditions Écosociété, Montréal.

« Si on compare nos deux pays, on voit vite qu'au Burkina les technologies modernes sont beaucoup moins présentes dans le quotidien. Mon habitude à être « scotché » à mon gsm avait disparue. J'étais beaucoup plus dans la communication, les vrais échanges humains (discuter, jouer, faire du foot). Malheureusement, de retour en Belgique, les vieilles habitudes sont vite revenues quand j'ai retrouvé mon gsm. J'en suis d'ailleurs redevenu accro. C'est dommage mais bon c'est comme ça ici en Belgique ! » **(Elève du spécialisé projet MWA 2015).**

Ces constats sont également appuyés par les parents qui ont vu des changements concrets dans la façon de vivre de leurs enfants : « il est moins stressé, plus calme, il se la joue à « l'africain », moins matérialiste ou encore il est plus « écolo » ». Notez qu'ils reconnaissent ces changements dans l'immédiat mais sont plus sceptiques sur la « durabilité » de ceux-ci. « Maintenant il faut voir dans quelques temps. Là ils reviennent, ils sont encore dans un nuage. Avec les examens, je suis certaine que les discours vont un peu changer »⁹³.

Autrement dit, **le séjour d'immersion Sud a éventuellement permis une remise en question personnelle sur la manière de vivre des jeunes au nord mais s'exprime peu à travers des actions en faveur du Sud. Cette remise en question est parfois de courte durée.** Les quelques jeunes qui semblent plus impliqués socialement dans des projets de solidarité internationale plus « collectifs » sont plus âgés et ont déjà vécu une expérience internationale antérieure au projet MWA, ce qui nous fait dire que le projet MWA peut clairement être un moteur « de réflexes citoyens » mais doit encore murir dans la tête des jeunes.

3.3.2.2 LES LIEUX SYMBOLIQUES HISTORIQUES : VISITE TOURISTIQUE OU EMOTION ?

Dans un certain nombre de projets MWA, les élèves ont eu la possibilité de se rendre dans des lieux symboliques représentant le passé colonial ou encore l'esclavagisme des pays du Sud. Que pensent-ils de ces lieux après s'y être rendus ? Ou plutôt, ce qui nous intéresse ici, est de voir comment les jeunes se positionnent par rapport à ces faits historiques ? Nous reprendrons ici trois types d'opinions.

Premièrement, certains ont insisté sur les lieux visités en soulignant la beauté des paysages ou des plages. Ces lieux semblent être associés à une dimension plus touristique. Ce qui laisse sous-entendre qu'il n'y a pas eu de réaction et/ou d'émotion à la suite de ces visites.

« On était à des endroits vraiment difficiles, à la forteresse ou les esclaves partaient. Et il y avait des élèves qui disaient « bon on va manger, j'ai faim », alors qu'on était à un endroit rempli d'histoire (...). Ils n'ont pas compris, ils ont manqué de respect » **(Enseignant du général, projet MWA Iles de Paix 2015).**

⁹³ Propos recueils par un parent lors de la journée de clôture avec le projet MWA d'IDP (Mai 2015).

Deuxièmement, leurs discours empruntent la voie de l'émotion. D'une manière générale, ils sont choqués par ce qu'ils ont vu ou entendu. Ils se mettent dans la peau des gens.

*« Quand ils racontaient ce qui s'était passé, on ressentait l'émotion. On ressentait le malheur de ces gens. On comprend un peu leur souffrance et moi personnellement ça me touchait de voir ça **(Elève du technique, projet MWA 2015)**. »*

Ce qui est intéressant de voir après c'est que cela suscite différentes réactions chez les jeunes. Par exemple, certains estiment qu'il est important de se souvenir de ce passé (sans vraiment expliquer pourquoi). Pour certains jeunes du projet MWA d'Iles de Paix notamment, cela leur a permis de mieux percevoir la responsabilité du Nord.

*« On se sent un peu coupable quand on voit ça. Même s'il y a très longtemps, ça fait réfléchir sur nos comportements » **(Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015)**. »*

D'autres lient ces lieux symboliques avec la problématique du racisme. La visite de ces lieux leur fournit une raison supplémentaire de rejeter le racisme et de respecter l'être humain.

*« Parce que si on arrive actuellement à être dans une même pièce que des blancs et pouvoir s'asseoir dans un bus avec eux, marcher sans être discriminé. Avant on n'aurait pas pu faire ça. C'est important d'avoir des images de ça pour comprendre comment on est arrivé à ça » **(Elève du technique, projet MWA 2014)**. »*

3.3.2.3 LE PROJET MWA = UN TICKET POUR RETOURNER VIVRE EN AFRIQUE ?

Pour certains élèves, notamment d'origine africaine, le voyage en Afrique est la finalité première du projet. Ils ne comprennent pas cette initiative dans son entièreté. Les formations leur apparaissent comme superflues (par le fait « qu'ils savent déjà ») à l'inverse de la récolte de fonds qui suscite toute leur attention. Concrètement, le projet MWA leur offre ainsi une opportunité de redécouvrir l'Afrique et de revenir dans leur pays d'origine.

*« J'ai participé au projet parce que je connais le Sénégal, je suis né là-bas donc c'est juste pour revenir dans mon pays d'origine. Et puis j'ai eu le temps aussi de voir ma famille » **(Elève du technique, projet MWA 2015)**. »*

Les discours de ces quelques jeunes ayant participé au projet MWA laissent apparaître un certain malaise vis-à-vis de l'Afrique. Nous sommes face à des jeunes dont les parents ont quitté l'Afrique afin de trouver une vie meilleure. La plupart de ces jeunes sont nés en Belgique et n'ont pas une grande connaissance de l'Afrique, à l'exception de ce que leur ont transmis leurs parents (langues, aspects culturels, etc.).

Les rencontres avec ces quelques jeunes nous ont permis de voir à quel point ils avaient été frappés par l'aspect « paradisiaque » de l'Afrique. Ce continent devient en quelque sorte un fantasme, ce qui les amène à questionner leur situation voire l'immigration de leurs parents.

*« Au début mes parents n'étaient pas trop d'accord. Parce qu'ils étaient partis de l'Afrique, c'était trop dangereux pour eux (...). Finalement ils m'ont laissé partir. Après, j'ai parlé de tout, la beauté des paysages (...). Pendant deux semaines on pense à certaines choses. J'étais là et je me disais : « Ouais, dans quelques années, je vais investir au Sénégal, partir vivre là ». C'est mieux qu'en Belgique. Et, mes parents étaient étonnés parce que quand j'étais petit, aller en Afrique, parler de l'Afrique, jamais de la vie. L'Afrique, c'était des menaces : « Si tu rates à l'école, on t'envoie au Congo ». Maintenant je dis : « Envoyez-moi ! » **(Elève du technique, projet MWA 2014).***

D'ailleurs, selon un professeur interrogé, le projet MWA aurait permis à certains élèves d'origine africaine de retourner par la suite vivre en Afrique.

*« Beaucoup sont motivés aussi par le fait de retourner en Afrique et il y a pas mal d'élèves maintenant qui sont sortis qui sont passés par le projet ici et qui font des études pour pouvoir retourner dans leur pays d'origine et y travailler » **(Enseignant du technique 2015)***

3.3.2.4 S'OUVRIR VERS UN GROUPE CONCRET OU UN GROUPE ABSTRAIT ?

Il est frappant de constater que tout au long du questionnaire, les élèves ne manquent pas de pointer la « rencontre interculturelle » comme point positif du voyage, comme moment le plus important ou encore comme moment difficile.

Pour un grand nombre de jeunes, **l'expérience MWA leur a permis de s'ouvrir à une nouvelle culture**, de rencontrer d'autres jeunes ayant une culture différente. Les jeunes prennent ainsi conscience de l'Autre Lointain; ce qui s'accompagne du développement d'une certaine empathie pour le Sud ou d'un sentiment d'appartenance.

*« Le dernier jour, c'était horrible. On était tous avec des larmes aux yeux, c'était trop touchant. Je ne me serais jamais dit que je m'attacherais autant à des gens que je connaissais à peine depuis deux semaines. On formait un vrai groupe ensemble » **(Elève du technique, projet 2015)***

Il est intéressant de signaler que cette ouverture vers l'Autre Lointain se fait par étape, d'abord elle passe à travers les interlocuteurs du projet MWA (un groupe concret comme par exemple les jeunes rencontrés ou les accompagnateurs du Sud) et s'élargit par la suite à un groupe plus abstrait (les Sénégalais, les Africains, l'Autre Lointain).

« Par la suite, j'ai constaté une plus grande ouverture aux Autres. Avec la question des réfugiés à l'heure actuelle. Ils font attention à l'Autre, l'ouverture sur le monde et des questions comme ça qui leur traversent plus l'esprit qu'avant. Ils s'inquiètent plus de l'Autre, tout simplement »
(Enseignant du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

Bien sûr, cette extension progressive de cette appartenance au-delà du projet MWA ne concerne qu'une minorité de jeunes et réussir à élargir un groupe concret à un groupe plus abstrait relève encore d'un grand défi.

3.3.2.5 UNE OUVERTURE A L'AUTRE OU UN REPLI SUR LE GROUPE ?

L'arrivée du projet MWA provoque inévitablement la constitution d'un groupe d'élèves, « les élèves du projet MWA ». Dans bien des cas, ce groupe est constitué d'élèves qui ne se connaissaient pas à la base. Progressivement, les élèves apprennent à se connaître et à s'ouvrir aux autres jusqu'à former un groupe soudé. Le problème ici réside dans le fait que, dans certains cas, ce groupe prend une telle place qu'il finit par s'isoler de la dynamique de l'école.

« MWA c'est vraiment la dynamique de groupe quoi, le groupe qui est un groupe, vraiment on s'amuse, on rigole, on se charrie, on est bien ensemble. Et c'est bizarre car on ne se connaissait pas du tout avant mais le séjour et les formations ont permis de créer un groupe soudé. Et même les gens dans l'école ont remarqué qu'il y avait un groupe qui s'imposait dans l'école (...). Dans l'école, il y a ceux qui participaient, ceux qui partaient, et ceux qui ne partaient pas » **(Elève du technique, projet MWA 2015).**

Cela éveille chez les autres élèves soit une envie d'y être intégré soit une incompréhension ou du dégoût. Cette réaction s'accompagne généralement de moqueries.

« Moi quand j'en ai parlé avec mes amis ben il y en avait certains qui posaient plein de questions et tout. Et ils disaient que ça avait l'air super bien. Tandis qu'il y en avait d'autres qui disaient : «Moi ça ne me tente pas spécialement un projet comme ça ». Et ça je les comprenais pas vraiment (...). À un moment, quand je suis revenue, il y avait quelqu'un de ma classe qui m'appelait Sida ou Ebola » **(Elève du général, projet MWA 2015).**

3.3.3 COMPETENCES TECHNIQUES ET ORGANISATIONNELLES

3.3.3.1 DES COMPETENCES TRANSVERSALES

❖ **Prise de la parole en public**

« *Ce n'est pas seulement le fait de partir mais tout le projet dans l'ensemble, de devoir parler à la presse (...). J'étais quelqu'un de timide (...). Et le fait d'aller là-bas. Déjà, j'ai dû me dépasser pour parler aux gens. Il fallait que les gens me connaissent donc j'ai dû me dévoiler et ça, ça m'a permis d'avoir confiance. Maintenant je sais que je suis capable de parler ou d'argumenter, enfin vraiment de montrer qui je suis aux gens et ça je pense que je ne pouvais pas le faire avant MWA (...). Je ne pensais pas que ce que j'allais dire allait être intéressant ou... Je ne voyais pas l'intérêt que je parle* » **(Elève du technique, projet 2015).**

Ce témoignage d'une élève du technique partie avec le projet MWA en 2015 permet de comprendre en quoi le projet MWA apporte aux élèves une plus grande confiance en eux pour parler en public. En participant au projet MWA, les élèves sont en quelque sorte « obligés » de communiquer autour d'eux et développent des compétences liées à la communication.

❖ **Collaboration et travail d'équipe**

Le projet MWA, c'est un projet de groupe qui implique nécessairement une certaine forme de coopération. En effet, pour mener à bien le projet MWA, il est indispensable d'avoir un groupe soudé, égalitaire, que chacun participe aux activités, que chacun puisse donner son avis et accepter celui des autres.

❖ **Respect mutuel**

Le projet Move With Africa, c'est une aventure collective qui implique de vivre avec les autres. Les rencontres tant avec les enseignants qu'avec les élèves ont permis de se rendre compte de l'importance du « respect mutuel ». A titre d'exemple, les élèves citent les temps de préparation avec le groupe, les moments de réflexion en soirée lors du séjour où tout le monde discute et où chacun peut donner son ressenti, négocier éventuellement un projet ou une idée, voire régler les confits. Pour certains, c'était la première fois qu'ils pouvaient « user de la parole » sans être jugés ou évalués.

❖ **La planification et l'organisation**

La mise en place d'activités de récolte de fonds a permis aux élèves d'acquérir une certaine rigueur en termes de planification et d'organisation. Il pourra par exemple s'agir de créer des panneaux pour communiquer un événement, de mettre en place des tours de rôle pour servir à un souper, de préparer tout le matériel, etc.

❖ La gestion d'un budget

Comprendre et maîtriser les coûts du projet MWA est une compétence importante pour que tout se passe bien sur place. C'est évidemment aux enseignants de gérer cette tâche. Toutefois, en participant à des récoltes de fonds, les élèves préparent et gèrent eux-mêmes le budget de certaines activités. Mieux, ils se rendent compte de la notion d'argent.

3.3.3.2 DES REFLEXIONS SUR DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DIFFERENTES

Les projets MWA ne sont pas seulement articulés autour de rencontres interculturelles. Certaines ONG ont fait le choix de proposer dans leur programme des temps plus pratiques qu'on appelle dans le jargon de la coopération au développement : les « chantiers ».

Pour certaines écoles, la possibilité de faire des « chantiers » était une condition indispensable dans le choix du partenaire. C'est notamment le cas des écoles à projet ou certaines écoles techniques et/ou professionnelles. L'objectif, au delà, d'une sensibilisation aux relations Nord/Sud était de permettre aux élèves « d'exercer un métier au Sud », ce qui les amène à réfléchir sur d'autres pratiques professionnelles et/ou à acquérir des compétences clés dans ce qu'on appelle dans le jargon pédagogique « les compétences de pratiques professionnelles ». Certaines écoles ont même évalué ces temps d'activité pratiques comme un stage au même titre qu'un stage en Belgique.

*« Les agents éducateurs ont pris ce projet comme un stage et on a fait des évaluations comme un stage. Pour eux, ce n'était pas seulement un voyage mais un stage d'animation. Ils ont animé des jeunes dans une école »
(Enseignant du technique 2015).*

3.4 EFFETS POUR L'ENTOURAGE

UNE INVITATION A VOYAGER AU SUD

Il y a-t-il des changements dans l'entourage de l'élève ? Bien sûr, les parents ne participent pas de manière concrète au projet, excepté à quelques réunions d'information. Néanmoins, ils sont témoins et partagent l'expérience de leur enfant de manière indirecte puisque 98% des élèves interrogés confirment avoir au minimum relayé leur expérience à leur famille proche. Ils sont 64% à essayer de sensibiliser leur famille aux enjeux Nord/Sud et 45% ont même cherché à provoquer des changements de comportement (notamment sur la consommation d'eau et/ou l'achat de produits équitables). Ils sont par contre moins nombreux (22%) à avoir proposé des initiatives d'engagement en faveur du Sud. Par contre, ils sont 47% à avoir proposé à leur famille de partir en vacances dans un pays du Sud.

« Moi, je voulais aller dans une école qui était, on va dire, un peu branlante et la reconstruire. Puis j'en ai parlé avec mes parents... Partir là-bas, enfin je voulais faire ça en famille mais ça coûte très cher, il faut payer l'avion etc. » (Elève du général, projet 2015).

Cela suffit-il à développer chez eux des attitudes et comportements solidaires ? Au vu des témoignages récoltés auprès des parents d'élèves ayant participé au projet MWA d'Iles de Paix, **nous ne relevons pas de « grands changements » dans les comportements et les attitudes chez les parents, excepté éventuellement une meilleure connaissance des pays visités par les élèves et une envie de découvrir l'Afrique.** Cela correspond au fait que les discussions partagées par les élèves tournaient majoritairement autour des aspects concrets du voyage. Notez que certains justifient cette « absence » de changement par le fait qu'ils sont déjà « engagés » pour le Sud ou « trop occupés ».

Ils semblent par contre très satisfaits de ce projet même si au départ ils avaient un grand nombre d'inquiétudes (maladie, blessure, logement, etc.). La majorité des parents serait partante pour une nouvelle expérience de ce type. Certains se disent rassurés par le fait qu'une ONG encadre le projet. On notera par contre qu'ils ont peu de connaissances sur l'ONG puisque, quand on leur demande s'ils connaissent l'ONG partenaire, ils restent assez flous et ne semblent pas réellement connaître les activités et les missions de l'ONG. Ceci laisse penser que les parents restent peu informés sur le projet. Certains regrettent d'ailleurs que l'information passe seulement par l'intermédiaire de leurs enfants.

3.5 EFFETS POUR LES ENSEIGNANTS QUI N'ONT PAS PARTICIPE

UN PROJET PARMIS D'AUTRES

Au delà de nos rencontres avec les élèves et enseignants ayant participé au projet MWA, nous sommes également entrés en contact avec d'autres enseignants. Ainsi, nous avons été frappés par la méconnaissance de certains enseignants du projet MWA. Certes, ils avaient entendu parler du projet mais force est de constater qu'ils ne pouvaient nous donner une explication claire de ce que représentait ce séjour. Aussi, comme nous l'avons stipulé précédemment, certains enseignants se sont sentis isolés et regrettent que le projet MWA ait été parfois confiné à un groupe d'enseignants en particulier.

Cette méconnaissance et cet isolement sont en partie expliqués, selon eux, par le fait qu'il existe « un tas » de projets dans l'école et que les enseignants ne sont pas toujours au courant des « activités extra-scolaires ». Ils insistent également sur le fort degré d'autonomie de chaque enseignant. Pour palier à ce manque d'informations, une enseignante propose de créer un panneau qui reprendrait l'ensemble des projets menés par les classes.

3.6 EFFETS POUR LES AUTRES ELEVES

UNE INVITATION A VIVRE LE PROJET MWA ET A LA RECOLTE DE FONDS

Lors de nos rencontres, nous avons également eu la possibilité de questionner d'autres élèves sur le projet MWA. S'ils ne participent pas directement au projet, ils sont mobilisés dans celui-ci à travers la récolte de fonds en participant aux activités mises en place par les élèves du projet. Ils ont également perçu le projet à travers les temps de communication. Nous avons relevé deux types de réaction face au projet MWA chez les élèves n'ayant pas participé à celui-ci :

Certains perçoivent le projet comme une « chance » ou un « privilège » donné à quelques étudiants. Ils regrettent que le projet ne soit pas proposé à plus d'élèves et/ou le côté trop sélectif. Cela est particulièrement le cas quand le projet MWA est proposé d'emblée à une classe ou quand la communication du projet est limitée à quelques élèves.

« En fait, Madame X n'a pas fait beaucoup de pub pour qu'il n'y ait pas beaucoup de gens qui se proposent. C'est un petit peu du favoritisme pour ceux qui ont entendu l'histoire » (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

Pour d'autres, c'est l'inverse. Ils ne comprennent pas l'utilité d'un tel projet et n'auraient pas voulu y participer. Les raisons citées sont : « les guerres, les maladies, la saleté ou encore la pauvreté ». Ils trouvent également que le projet demande trop d'investissement.

En termes de changements, on perçoit aussi deux tendances.

D'une part, le projet MWA donne surtout à certains élèves l'envie de participer à un tel voyage. D'ailleurs, dans certains établissements au sein desquels le projet MWA a été réédité plusieurs années, les participants font remarquer que c'est grâce « aux anciens » qu'ils se sont engagés dans le projet MWA.

*« Moi, j'en avais déjà entendu parler par ma sœur qui est partie l'année avant et elle m'avait dit que c'était vraiment bien donc je me suis engagée »
(Elève du technique, projet MWA 2015).*

D'autre part, le projet invite les autres élèves à apprécier la récolte de fonds. Le témoignage d'une directrice sur ce sujet est intéressant, car elle signale que certains élèves qui ne sont pas partis au Sud mais qui ont participé aux activités de récolte de fonds, ont pris du plaisir à le faire. Ces élèves sont venus retrouver la directrice pour pouvoir revendre des gaufres dans l'établissement.

Au delà de ça, les changements pour les autres élèves sont moins perceptibles, notamment par le fait, comme le souligne une enseignante, « qu'il y a énormément de projets qui sont mis en place au sein de l'école » ou encore que « les élèves n'ont pas réellement pris la peine de communiquer leur expérience ».

« Je ne pense pas qu'il y a eu des effets sur d'autres élèves. Au retour, il y a eu la fin de l'année et les examens, on n'a rien fait. Maintenant, ils se sont engagés à mettre des choses en place au collège pour justement toucher les autres. Donc ils ont dans l'idée de faire des panneaux ou des pancartes. Maintenant, certains disent que les autres élèves ne vont pas les lire car ce n'est pas intéressant » (Enseignant du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

CONCLUSIONS INTERMEDIAIRES

Cherchons maintenant à tirer une conclusion plus globale sur les changements recherchés par Iles de Paix avec l'ensemble des effets (attendus et non attendus).

1. les participants ont-ils acquis, à la suite du projet MWA, une plus grande connaissance des conditions de vie des populations rurales des pays du Sud, des inégalités Nord/Sud ou encore de la coopération au développement ?

Nous sommes conscients que ces connaissances restent à ce stage encore peu approfondies, floues et morcelées. D'ailleurs, seuls 5% des enseignants relèvent l'acquisition de nouvelles connaissances à la suite du projet MWA qu'ils citent pourtant nombreuses : « *complexité des relations nord-sud, rôle et fonctionnement de la coopération au développement, modes de vie des populations du Sud, citoyenneté mondiale, inégalité dans le monde, professionnalisation des acteurs locaux, notion de dépendance, connaissance sur le pays visité, etc.* »⁹⁴. Cela est notamment dû au fait, pour les élèves, qu'il y a trop de formations, trop de contenus et qu'il est difficile pour eux de réellement s'approprier celui-ci et de le transférer dans des situations concrètes. Néanmoins, nous pouvons dire avec quasi-certitude que le projet MWA a permis, pour une très grande majorité de jeunes, d'acquérir **une plus grande connaissance des réalités du Sud**. En effet, comme le signale une enseignante du technique, « ces thématiques ne sont généralement pas ou peu abordées dans un cursus scolaire, les formations apportent donc un nouveau contenu pour les élèves ».

Dans un questionnaire, un élève signale que **ces connaissances proviennent exclusivement des médias**. Le projet MWA offre, grâce aux formations et à l'expérience du terrain, un support pour l'acquisition de nouvelles connaissances. Mais plus encore, il permet d'apporter un autre regard que les informations éventuellement données lors d'un cours portant sur ces sujets. Ceci expliquerait pourquoi certains professeurs et directions cherchent à intégrer de manière durable ce type de séjour (à travers, par exemple, les voyages rhétos).

« *On a vu des choses dans le cours de géographie politique. Mais c'est plus prenant de voir sur place que d'avoir un cours structuré* » **(Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).**

Concernant le champ de la coopération au développement et de la solidarité mondiale, ils sont 66% à dire que le projet MWA leur a permis d'acquérir de nouvelles représentations sur la solidarité internationale. On remarque que le projet MWA semble avoir apporté aux élèves un regard plus critique sur les actions en faveur du Sud. Ainsi, ils sont beaucoup plus favorables à des actions qui se font en concertation avec les populations du Sud. On notera que certains élèves questionnent également les formes de solidarité plus traditionnelles comme les formes d'aide caritative.

⁹⁴ Propos cités dans le questionnaire des enseignants (2015).

« Le principal combat de la coopération au développement est de redéfinir la coopération et le développement Travailler ensemble plutôt qu'imposer notre point de vue et surtout s'adapter aux réalités, aux besoins des populations du Sud » (Elèves MWA, journée de clôture 2015).

Pourtant, en croisant d'autres réponses (notamment celle portant sur la définition donnée au terme « coopération au développement), on constate qu'ils sont encore nombreux à confondre « aide humanitaire » et « coopération au développement ». Les acteurs sont mélangés. Ainsi, Angelina Jolie, le directeur de l'école et les acteurs d'ONG font tous partie de ce qu'on appelle le « complexe développeur ». Bref, tout donne l'impression que les élèves se rendent compte des évolutions de pensée dans ce domaine mais que les définitions données sont encore, pour certains, largement imbibées de la vision caritative et d'un certain paternalisme.

Un enseignant apporte un éclairage intéressant sur ce point, en soulignant le fait que le séjour s'est résumé à montrer aux élèves des situations « tristes et misérables » du pays visité (colonisation, orphelinat, etc.) ou encore des projets « traditionnels » réalisés par l'ONG : construction d'une école, d'un barrage, etc. **Il déplore ainsi le manque de visibilité « d'actions 100% africaines »**, ce qui laisse penser qu'il faut garder une certaine cohérence entre le discours qu'on veut donner aux jeunes et les activités réalisées pendant le séjour.

A cela, il ne faut pas sous-estimer le rôle des écoles et des enseignants. Comme nous l'avons signalé, les établissements scolaires sont généralement demandeurs d'un tel projet. Officiellement MWA appuie le fameux « décret mission » mais permet aussi à l'école de consolider/créer une bonne image à l'extérieur, régler certains problèmes d'absentéisme et encourager le dialogue entre les professeurs. Il est donc important de sensibiliser l'ensemble de l'établissement scolaire afin d'apporter une certaine cohérence avec les autres projets menés par l'école et d'éviter ainsi les discours contradictoires.

2. Les jeunes ont-ils, une fois revenus de leur séjour, une représentation plus complexifiée et moins stéréotypée des pays du Sud et de la pauvreté ?

Selon 47% des enseignants interrogés, le projet permet aux élèves d'acquérir des nouvelles représentations du Sud. On retrouve également dans les propos des élèves cette idée « de changement » dans les « représentations de l'Afrique » qui étaient **principalement véhiculées pour eux par les médias**: « Découvrir un pays de l'Afrique pour casser l'image de ce continent qu'on se représente parfois comme un pays » ; « je vois le monde différemment, j'ai pu voir le Sud, et particulièrement le Rwanda, de mes propres yeux et me faire mon idée sur l'Afrique sans passer par les médias »⁹⁶. Comme nous l'avons signalé, certains élèves se sont rendus compte que l'Afrique pouvait également être perçue par son côté exotique et ses paysages de rêve. D'ailleurs, c'est surtout à travers cette image qu'ils parlent du projet aux autres (notamment en postant des photos sur Facebook), ce qui explique pourquoi les parents et les autres élèves de l'école ont envie de partir au Sud. Ils ont pu percevoir également une Afrique « heureuse » et « solidaire » qui laisse croire à des projets de développement, une vie meilleure au Sud (d'où le fait que certains élèves veulent aller vivre là), ou encore invite à une vision plus égalitaire entre le Nord et le Sud.

Mais en même temps, ils ont découvert une Afrique polluée qui tranche avec la dernière représentation évoquée. Ce faisant, même si le projet MWA a éventuellement permis d'aborder d'autres visions de l'Afrique (exotisme et/ou émergent), on constate qu'à leur retour, l'image d'une Afrique « de misère » reste très présente. Ce qui expliquerait pourquoi beaucoup d'élèves, au retour du séjour, trouvent qu'il est indispensable de continuer l'aide alimentaire/humanitaire. Ils trouvent également pertinent de développer des projets soucieux de l'environnement et du développement durable.

Un autre aspect que nous avons pu relever est que les élèves, suite au projet MWA, ont une représentation plus complexifiée de la pauvreté. Certains ont ainsi pris conscience de certaines causes profondes de la pauvreté telles que l'esclavagisme, la colonisation, l'exploitation et la surexploitation abusives des terres pour le seul intérêt des Occidentaux (notamment par le biais des visites des lieux emblématiques). Tous ces facteurs permettent aux élèves de mieux percevoir les interdépendances entre le Nord et le Sud et ainsi de se « sentir plus concernés ».

Un autre fait nouveau, et qui nous intéresse ici, est que la conception de la pauvreté varie. Quasi tous les élèves sont surpris de voir des grandes différences entre le Nord et le Sud en termes de besoins et de priorités (GSM, famille, etc.). Ceci, à notre avis, semble être une critique évidente de la conception de la pauvreté couramment admise, à savoir une pauvreté exclusivement monétaire et matérielle. Cette appréhension de la pauvreté permet aux élèves de se rendre compte de l'importance du contexte dans lequel l'individu se trouve, de chercher à comprendre ses besoins. Certes, ces représentations ne sont pas clairement réintégréées par la suite, mais elles permettent au moins de voir « le verre à moitié plein » et de penser que les élèves sont prêts à porter les éléments défendus par les acteurs d'éducation au développement tels que la participation, ou encore la coresponsabilité.

⁹⁶ Propos cités dans le questionnaire des élèves (2015).

3. Les participants au projet MWA ont-ils, à la suite de leur séjour d'immersion Sud, « des réflexes citoyens » ?

Les résultats du questionnaire montrent que les élèves du projet MWA sont plus intéressés par la coopération au développement et se positionnent davantage à travers des actions auxquelles le Sud participe. Mais alors que l'objectif de MWA et plus particulièrement d'Iles de Paix est de renforcer la capacité d'action des élèves, à première vue, cette forme de changement est moins évoquée dans les réponses au questionnaire. Il est même surprenant de voir de la part de plusieurs élèves **un « sentiment d'impuissance » ou encore la « difficulté » d'agir**. Pour justifier ces propos, les élèves signalent qu'ils sont déjà engagés dans d'autres actions qui leur demandent déjà beaucoup de temps et d'énergie. Pour d'autres, c'est simplement le fait qu'on ne leur propose pas des formes d'action adaptées. Enfin, on ajoutera qu'ils sont plus enclins à s'engager dans une action qui se déroule à l'intérieur de l'école où lorsqu'ils ont des liens affectifs avec l'ONG partenaire.

Certes, les jeunes semblent davantage prendre conscience de leur engagement (ils sont d'ailleurs 40% à dire que leur vision de l'engagement a changé) mais ils restent quelque peu frustrés et, au final, s'engagent difficilement dans des actions en faveur du Sud. Concrètement, on assiste à deux situations :

1. Les élèves n'ont pas réellement acquis un regard critique et conscient sur la coopération au développement, ils ont une vision étroite et morcelée du spectre d'actions en faveur du Sud. Dans ce contexte, ils se disent prêts à s'engager en faveur du Sud à travers des projets de développement et/ou humanitaire au Sud. Or, ces projets ne sont pas accessibles pour eux.
2. Les élèves ont acquis un regard critique sur la coopération au développement. Ils ont, en quelque sorte, fait le deuil d'aller au Sud et de participer à un projet de développement mais ne sont pas prêts à s'investir dans des formes d'action sociale, politique et de sensibilisation, soit par manque de temps et d'investissement personnel, soit parce qu'ils ont encore une image stéréotypée de ce type d'action (« ça prend trop de temps, ça ne sert à rien ») ou encore parce qu'ils ne sont pas prêts à s'investir en dehors du cadre scolaire. Petite précision, toutefois : certains se disent davantage prêts à s'engager pour l'ONG avec laquelle ils sont partis.

Notez que c'est surtout au **niveau des habitudes quotidiennes que les « réflexes citoyens » sont plus significatifs** (notamment dans le domaine de la consommation d'eau, la surconsommation, l'achat de produits équitables ou encore la communication sur les réseaux sociaux). Ce changement provient notamment du fait que les jeunes cherchent à faire perdurer dans le temps les gestes du quotidien vécus lors du séjour.

Enfin, on remarquera aussi que certains élèves, grâce au projet MWA, sont plus impliqués dans la vie de l'école. Ils ont également développé des compétences dans d'autres domaines comme l'assertivité (confiance en soi et respect des autres), la gestion de projet, l'écoute, l'esprit d'équipe, etc. Or, selon nous, ces compétences sont fondamentales pour former des citoyens responsables et solidaires.

4. UNE IDENTIFICATION DES ELEMENTS QUI ONT PRODUIT OU LIMITE CES CHANGEMENTS

Les changements et effets identifiés dans la partie précédente se déclinent avec plus ou moins d'ampleur en fonction de (1) la culture propre à chaque acteur (facteurs biographiques) mais aussi aux éléments sur lesquels les ONG ont pris, à savoir les (2) dispositifs organisationnels liés au projet MWA et (3) les acteurs qui entourent le projet MWA.

4.1 FACTEURS BIOGRAPHIQUES

Il est clair qu'une analyse biographique approfondie permet de voir comment les acteurs structurent progressivement leur engagement solidaire en faveur du Sud. De nombreuses études⁹⁷ ont abordé cette problématique et ont montré qu'il y a une série de facteurs ou de ressources (culturelles, économiques, cognitives) propres à chaque individu qui influencent la volonté d'un individu à participer à des actions en faveur du Sud. A cela s'ajoutent également les expériences passées.

Dans le cadre de cette évaluation, nous ne nous attarderons pas de manière très approfondie sur ces facteurs. Néanmoins, nous avons sélectionné **4 facteurs biographiques** qui pourraient éventuellement influencer les réponses au questionnaire. Notez que les 4 facteurs sélectionnés ont été soulevés par plusieurs études⁹⁸ comme des facteurs influençant de manière positive l'engagement dans des actions teintées de solidarité internationale.

4.1.1 AGE ET SEXE

Dans l'ensemble, l'âge n'influence pas les types de réponses. Autrement dit, les élèves plus âgés n'ont pas spécialement une attitude plus solidaire que les élèves moins âgés. Aussi, nous avons cherché à savoir si les filles répondent différemment aux questions que les garçons. Là aussi, il ne semble pas y avoir de différence significative, si ce n'est qu'elles considèrent que la cause première de la pauvreté provient de manière générale du manque de formation (42%) alors que les garçons mettent en avant la corruption et la mauvaise gestion du gouvernement (56%). Notez que les garçons sont plus réticents aux formes d'action liées aux réseaux sociaux (49% des garçons pensent que les actions sur les réseaux sociaux ne sont pas une bonne idée, contrairement aux filles qui sont seulement 7%).

⁹⁷ DIEU, 1999, *Valeurs et associations : entre changement et continuité*, Logiques sociales, Paris ; ACODEV, 2014, *Étude collective d'impact. Le rôle de l'éducation au développement dans les parcours de vie de citoyens engagés dans des actions solidaires*, Bruxelles (URL: http://www.acodev.be/system/files/ressources/210892014_etude_impact_ed_engagement-rapport_final.pdf, consulté le 14 août 2014).

⁹⁸ Op.Cit.

4.1.2 EXPERIENCES INTERNATIONALES PASSEES

Nous avons filtré les réponses des élèves (33%) qui ont vécu d'autres expériences internationales avant le projet MWA (ex : échanges linguistiques, voyages internationaux ou encore camps à l'étranger dans un mouvement de jeunesse).

Il est intéressant de voir que ces élèves situent généralement leurs connaissances sur les réalités du Sud à un niveau plus élevé. Ils ont également une représentation plus variée du Sud (40% comme des pays « pollués », 33% comme des pays « pauvres », 13,33% comme des pays « émergents »). Quasi tous achètent des produits équitables ou communiquent sur Internet avec des jeunes qui viennent des pays du Sud. Ils sont également plus nombreux à considérer « l'accueil d'étrangers au sein de l'école » comme une « bonne idée ».

4.1.3 L'ENGAGEMENT DANS UN MOUVEMENT DE JEUNESSE

Nous avons choisi de filtrer les réponses des élèves issus d'un mouvement de jeunesse (43%) car celui-ci est considéré comme un « terreau propice » d'engagement solidaire⁹⁹. On constate que ces élèves n'ont pas spécialement des connaissances supplémentaires concernant la coopération au développement. Par contre, ils sont beaucoup plus nombreux à avoir participé à des activités en faveur du Sud (et plus particulièrement l'achat de produits équitables, la communication par Internet et la participation à des collectes de fonds pour un organisme).

4.1.4 UNE FAMILLE ENGAGEE

De nombreuses études ont fait le constat que la pratique associative des parents influence l'engagement des jeunes. Dans le cadre de cette enquête il a été demandé aux élèves de nous signaler quel type de profession exerçait le père de famille. Certes, cela ne renseigne pas avec exactitude l'engagement des parents. Néanmoins, Lionel Prouteau et François-Charles Wolff¹⁰⁰ ont montré à partir d'une enquête statistique que les agriculteurs, employés et professions intermédiaires ont une probabilité nettement plus élevée que celle des ouvriers de s'engager dans les associations. Or, on constate que les parents des jeunes participant au projet MWA sont majoritairement issus de ces professions (et plus encore chez les élèves du général).

A titre d'exemple, nous avons ici choisi de sélectionner spécifiquement les élèves ayant des parents ouvriers pour les comparer aux élèves ayant des parents agriculteurs. Sans rentrer dans les détails, les élèves issus d'une famille ouvrière trouvent « très utiles » les formes d'actions concrètes plus traditionnelles (ex : aide humanitaire, aide alimentaire, don) (90%) à l'inverse des élèves issus de familles agricultrices (33%). Aussi, ces derniers sont beaucoup plus « actifs » (par exemple : quasi tous ont déjà pris part à des manifestations, signé des pétitions, fait un don d'argent, acheté des produits issus du commerce équitable).

⁹⁹ ACODEV, 2014, *Étude collective d'impact. Le rôle de l'éducation au développement dans les parcours de vie de citoyens engagés dans des actions solidaires*, Bruxelles (URL: http://www.acodev.be/system/files/ressources/210892014_etude_impact_ed_engagement-rapport_final.pdf, consulté le 14 août 2014).

¹⁰⁰ PROUTEAU, WOLFF, 2004, « Donner son temps : le bénévoles dans la vie associative », *Vie Associative*, N°304, (URL : http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/es372a.pdf, consulté le 11 août 2015).

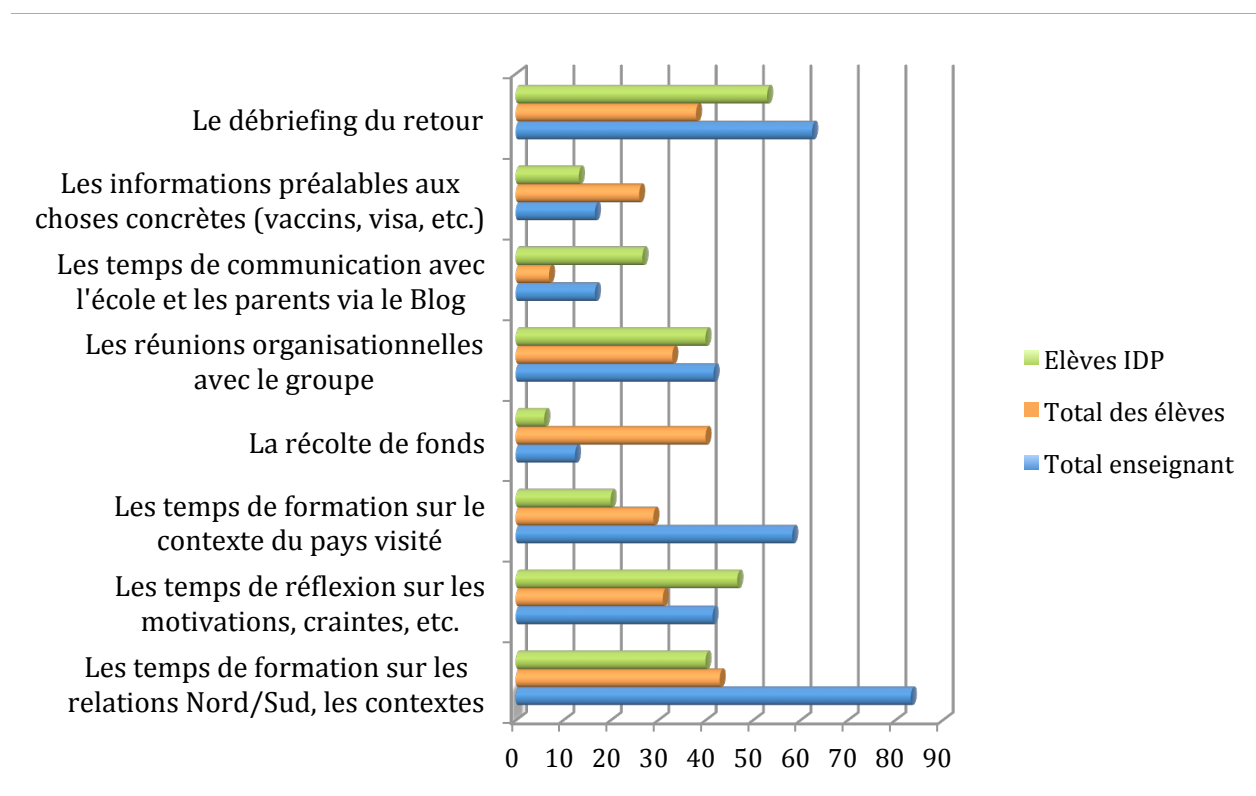
4.2 DISPOSITIFS ORGANISATIONNELS AVANT LE SEJOUR D'IMMERSION SUD

Comme nous l'avons signalé précédemment, chaque ONG a sa propre perception de la préparation et, souvent, son propre dispositif organisationnel. Néanmoins, il est possible de regrouper ces dispositifs en différentes catégories. On peut citer : les temps de formation avec des **animations thématiques** (liées à des thèmes précis de la coopération au développement) et des **animations logistiques** (liées aux aspects concrets du séjour). A cela, nous ajoutons le débriefing du séjour, les réunions organisationnelles, la récolte de fonds ou encore les temps de communication.

Avant d'analyser en détail ces différentes activités réalisées en amont et aval du séjour, nous avons demandé aux élèves et aux enseignants de choisir les 3 activités réalisées avant et après le séjour les plus importantes selon eux. Voici les résultats :

Tableau 28: activités de préparation les plus importantes pour les élèves et enseignants

Selon toi, en dehors du séjour, quels sont les moments du projet les plus importants (maximum 3) ?



Source : enquête par questionnaire 2015

Concrètement, les élèves et enseignants considèrent les **temps de formation sur les relations Nord/Sud** comme un temps important, voire pour les enseignants « indispensables ». Les enseignants et élèves sont également plus sensibles **au débriefing du retour**. Par contre, à l'inverse des enseignants, les élèves considèrent **la récolte de fonds comme un temps important**.

On notera par contre que les informations préalables aux choses concrètes ou encore les temps de communication avec l'école et les parents sont des temps moins importants tant pour les enseignants que pour les élèves.

Tableau 29: moments importants pour les élèves (éléments organisationnels)-Iles de paix

Soulignons une petite différence pour les élèves issus du projet MWA d'Iles de Paix qui considèrent plus importants les temps de formation et les réunions organisationnelles, notamment par le fait que ces espaces permettent de « souder » le groupe.

A l'inverse des autres élèves, ils considèrent la récolte de fonds moins importante. Ce constat doit être mis en parallèle avec le fait que les élèves ayant répondu à ce questionnaire sont essentiellement des élèves partis avec le projet MWA de 2015, soit, selon l'enseignante partie avec le groupe, des élèves « privilégiés » qui auraient pu partir avec ou sans cette partie de « récolte de fonds ». D'ailleurs, signale-t-elle, les élèves n'ont organisé que quelques activités liées à la récolte de fonds.

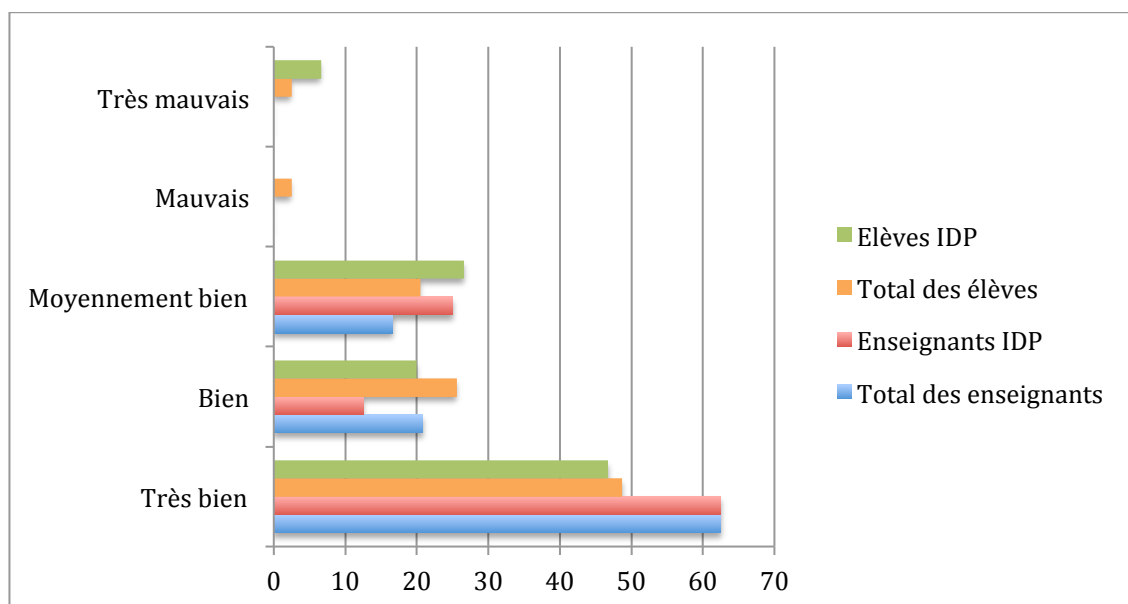
« La récolte de fonds, ca c'est propre à chaque école si on veut ou pas, évidemment, diminuer les frais. Ici, on a fait quand même des récoltes (...). Pas beaucoup par rapport à d'autres écoles. Comme je dis ici c'est un public assez privilégié je pense qu'on aurait rien fait ça aurait quand même été (...). On a préféré mettre le doigt sur la formation » (Enseignant du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

4.2.1 LES TEMPS DE FORMATION

Nous avons demandé aux enseignants et élèves d'évaluer ces temps de formation à partir des qualificatifs « très mauvais à très bien ».

Figure 18: évaluation des temps de formation MWA

Comment évalue-tu les formations avant de partir proposées par le partenaire ONG ?



Source : enquête par questionnaire 2015

❖ POUR LES ENSEIGNANTS

Pour les enseignants, ce temps est perçu comme une force car il permet aux participants d'avoir : « une ouverture sur la sensibilisation, une information aux relations Nord/Sud, une préparation au choc culturel et une manière de mieux se préparer au pays visité »¹⁰¹.

*« Il y a une bonne préparation des élèves aux relations Nord/Sud. Donc il y a eu un week-end de préparation. Avant ça, il y a eu une journée pour les professeurs. Donc ils ne débarquent pas comme ça sans rien connaître, sans rien savoir et les élèves sont quand même mis en garde, il y a des explications qui sont données avant pour ne pas faire d'erreur aussi quand on arrive sur place. Donc ça c'est une des forces, la préparation »
(Enseignant du général, projet MWA Iles de Paix 2015).*

Pour certains, c'est même l'occasion « d'observer et/ou de tester » des compétences ou techniques d'animation directement utilisables dans le futur des élèves. C'est le cas notamment pour les élèves de technique-professionnel qui s'orientent plus particulièrement dans l'éducation culturelle.

¹⁰¹ Propos recueillis dans le questionnaire 2015.

Ces temps de formation sont appréciés par 62% des enseignants. Certains enseignants ayant vécu plusieurs fois l'expérience MWA pointent **l'évolution positive du « renforcement » et de la « durée »** de ces formations notamment par le fait qu'en 2013-2014 quelques ONG se sont rassemblées pour proposer une animation commune. 17% des enseignants sont plus mitigés. Ils pointent **la faible proportion de ces temps par rapport à d'autres activités (comme la récolte de fonds) ou encore le fait que les formations n'étaient pas adaptées aux jeunes.** Cette dernière situation s'observe notamment dans les cas du projet MWA avec l'ASBL (CREE) où les jeunes étaient majoritairement sourds et muets, mais aussi dans l'une ou l'autre école technique et professionnelle.

« La sensibilisation et le débriefing n'étaient pas adaptés au public sourd (pour certaines activités). Je pense qu'il serait préférable lors des préparations de ces moments qu'il y ait une personne habituée de travailler et/ou former pour que les activités soient plus adaptées au public et à sa spécificité » (Enseignant du spécialisé 2015).

Plus surprenant, un enseignant fait le constat que **ces temps devraient être renforcés et appuyés par les directions.** Pour justifier cela, il déplore les tensions permanentes entre « l'obligation de respecter des programmes » et de « faire des actions citoyennes ». A cela nous ajoutons les problèmes de diffusion de l'information. On constate ainsi que certains enseignants ne disposent pas ou peu d'information sur le projet MWA, ce qui pose parfois des problèmes quand on sait que les formations sont prévues pendant les heures de cours d'autres enseignants et demandent donc à libérer les élèves.

On ajoutera également qu'un enseignant parti avec le projet MWA d'Iles de Paix souligne l'importance d'une bonne prise de contact entre l'ONG et les élèves. Ce qui rejoint le commentaire d'un autre enseignant sur le fait qu'il est plus pertinent, si l'on souhaite créer un climat de confiance et de respect, d'éviter la présence des « professeurs » à certains temps et/ou d'adultes (sous-entendant la plus-value des jeunes animateurs au sein des ONG dans la préparation du projet MWA).

❖ POUR LES ELEVES

Ces temps semblent être importants pour les élèves et sont évalués positivement. Lors des rencontres, certains ont insisté sur le fait qu'au delà d'apporter des connaissances et de sensibiliser aux relations Nord/Sud, ces temps permettaient de créer une « cohésion dans le groupe ».

« La préparation ça permet aussi de mieux se connaître. En fait, on ne se connaissait pas tous. Généralement on est venu dans le projet avec un ami et donc on a découvert des autres jeunes. Donc, la préparation, ça permet de faire une certaine cohésion dans le groupe. C'est important pour le voyage » (Elève du technique, projet MWA 2015).

Néanmoins certains pointent du doigt le fait qu'au final **la réalité est plus utile que les temps de formation**. Ils signalent également que les formations ont parfois tendance à « dramatiser » la situation.

« Les séances d'information qu'on a eues ne se sont pas avérées très utiles. On nous a souvent fait peur pour rien. Une fois sur place, on s'est rendu compte de nos propres yeux ce que c'était vraiment et c'est ça qui était prenant. La préparation du départ était souvent ennuyante » (Elève du général, projet MWA 2015).

Parfois, elles apparaissent aussi trop scolaires.

« On a dû faire des présentations sur ce qu'était le Bénin au niveau politique, économique, culturel et social. On devait présenter devant les autres et on a trouvé ça pas intéressant du tout parce que ça nous a énervé de le faire. C'était plus scolaire qu'autre chose (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

Ainsi, pour les élèves, il est important de sortir du cadre scolaire pour faire ces formations et d'éviter la pédagogie scolaire traditionnelle comme la transmission formelle sans dynamique.

« Il y a eu une fois où c'était vraiment embêtant. On avait fait un truc à l'école pendant toute une journée. Juste un type qui était venu et il nous a parlé pendant deux heures mais sans nous poser de questions, rien. Ça, il faut éviter car j'ai rien écouté » (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

Ce qui nous amène à penser qu'il pourrait s'avérer utile de proposer aussi des formations sur les inégalités Nord/Sud ou encore la coopération au développement après le séjour. D'ailleurs, il semble que certains élèves soient demandeurs.

❖ POUR LES PARENTS

Pour les parents d'enfants ayant participé au projet MWA d'Iles de Paix, les temps de préparation restent très importants. Dans une discussion, un parent trouve même dommage de ne pas pouvoir y participer (en partie du moins). Ils conviennent qu'il faut préparer leurs enfants à ce séjour notamment par rapport aux croyances et à la culture du pays de destination. Ils attirent l'attention aussi sur le « flou » de certaines informations pratiques (ex : moustiquaire ou non). Pour eux, certes « la découverte » est importante et il ne faut pas leur « mâcher le travail », mais en tant que parents, ils ont besoin d'avoir des informations exactes et pratiques. Enfin, ils conviennent qu'il est important d'adapter les temps de préparation à la « vie scolaire » (examens, etc.).

Il semble donc qu'un temps de formation « réussi » devrait faire l'objet d'un compromis entre les enjeux scolaires, les envies des élèves, le besoin de sécurisation des parents et, bien sûr, les enjeux solidaires des ONG. D'où la nécessité de développer dès le départ des espaces de discussion afin d'appréhender au mieux les attentes de chacun.

Affinons notre analyse, en regardant maintenant plus en profondeur chaque temps de formation :

4.2.1.1 ANIMATIONS THEMATIQUES

La majorité des enseignants (86%) souligne l'importance des formations sur les relations Nord/Sud dans la préparation du séjour d'immersion Sud. Ils insistent pour dire qu'elles permettent : « *d'engager des débats avec les élèves, de développer leurs connaissances sur les relations Nord/Sud, de déconstruire leurs représentations, de mieux comprendre l'impact de nos modes de vie sur les populations du Sud* »¹⁰². Cela est également perçu par les élèves qui sont près de 43% à trouver ce temps important. Mais pour quelques enseignants et élèves, **ces formations pourraient être plus pertinentes si elles étaient intégrées dans des cours ou être plus en adéquation avec le jargon des établissements scolaires (par exemple en termes de compétences).**

4.2.1.2 ANIMATIONS LOGISTIQUES

❖ Les informations spécifiques au séjour

Citées par près de 60 % des enseignants dans le questionnaire, les informations sur le contexte du pays apparaissent tout aussi importantes que les formations générales aux relations Nord/Sud. D'ailleurs, à la question « *quelles sont les modifications que vous apporteriez ?* », certains enseignants **envoient clairement un message aux ONG pour renforcer véritablement ce temps** (notamment pour les enseignants qui partent pour la première fois).

Les élèves sont seulement 29% à trouver ce temps « important ». Pourtant, dans les commentaires, ils signalent qu'ils auraient préféré avoir eu plus de temps pour préparer les visites et/ou les rencontres éventuelles.

¹⁰² Propos cités dans le questionnaire des enseignants (2015).

« Je trouverais ça bien de connaître un peu plus ce qu'on va faire là-bas avant et d'un peu connaître ce dont on allait parler parce que arriver là-bas et dire « bon, on fait quoi ? » **(Elève du général, projet MWA 2015).**

L'un ou l'autre élève a également cité dans les améliorations le fait que les informations ne correspondaient pas toujours à la réalité du terrain.

« Il nous on rien dit pour la nourriture. Or c'est important. Enfin, on a réussi à demander à un éducateur d'ici pour qu'on mange des frites. C'était chouette. Maintenant je comprends l'objectif de nous faire découvrir par nous même des choses de là. C'était aussi intéressant » **(Elève du technique, projet MWA 2015).**

❖ Les formations liées aux craintes et aux peurs

Le temps de formation portant sur les craintes et les peurs est vu comme indispensable pour 39% des enseignants. Ce temps facilite « le choc culturel » et permet à l'ONG **d'adapter au mieux le programme du projet MWA**. D'ailleurs, certains enseignants auraient voulu prendre davantage de position sur le programme afin d'éviter les « attitudes de consommation » de certains jeunes. Un enseignant fait remarquer qu'il trouve dommage que ce temps ne soit pas mieux développé à la suite du séjour.

Quant aux élèves, ils sont 31 % à trouver ce temps important, **soulignant qu'il permet de décoincer les conflits déjà existants (par exemple les tensions dans le groupe) et de rassurer les parents**. Aussi, il ne faut pas occulter que cette gestion des craintes et des peurs peut être source de difficultés (c'est le cas d'ailleurs pour 35% des élèves). Par là, nous entendons le fait que certains élèves auraient eu des difficultés à participer au projet MWA du fait que celui-ci suscite de trop grandes craintes. A titre d'exemples nous citerons quelques craintes épinglées par quelques élèves: « Est-ce que tous les pays d'Afrique sont pauvres ? On voit parfois beaucoup de personnes dans une maison, comment se partagent-ils la nourriture ? Est-ce que tous les enfants travaillent à l'école et à la maison ou seulement certains (par exemple aller chercher l'eau, faire la nourriture.) ? Que mange-t-on ? Du crocodile ? Du singe ? Qu'y a-t-il à boire ? Du coca, du café, ... toujours de l'eau ? Y a-t-il des animaux comme en Belgique ? Ont-ils peur des animaux sauvages (ex. : lion) ? Y a-t-il de l'électricité partout ? Y a-t-il des loisirs après l'école ? Si oui, lesquels » ?¹⁰³

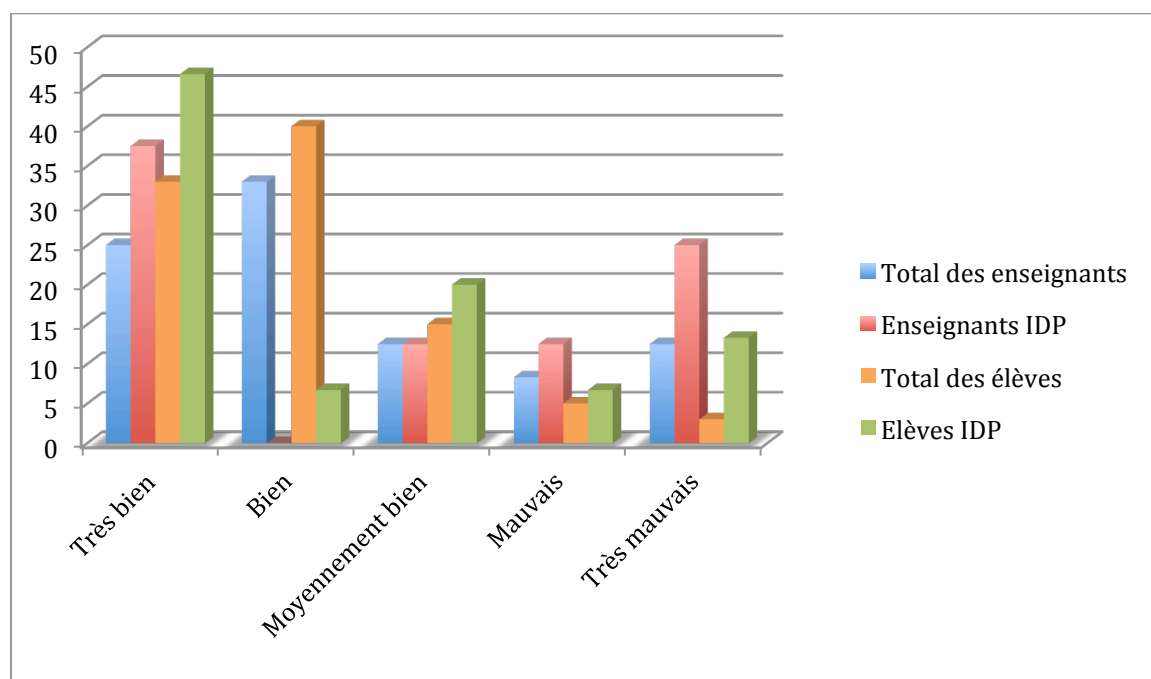
¹⁰³ Propos recueillis dans le rapport d'évaluation du projet CREE 2015.

4.2.2 LE DEBRIEFING DU RETOUR

Ce temps préparé généralement avant le séjour permet « d'atterrir », « d'évaluer » « pour se rendre compte », « d'apaiser les tensions », « de témoigner ». Mais plus encore, c'est aussi le moment de faire de ce séjour un événement majeur, de fixer et rendre durables les acquis, d'en faire un « moteur » à l'action et à l'engagement solidaire¹⁰⁴.

Figure 19: évaluation des enseignants et élèves du débriefing du retour

Comment évalue-tu le débriefing du retour proposé par le partenaire ONG ?



Source : enquête par questionnaire 2015

❖ POUR LES ENSEIGNANTS

Pour toutes ces choses et plus encore, ce temps est considéré par 60% des enseignants comme très important. Pourtant, son « vécu » est un peu moins satisfaisant. Certes, si 25% évaluent ce temps comme « très bien » et 33% « bien », d'autres enseignants sont moins optimistes puisque 13% considèrent ce temps comme « moyennement bien », 8% « mauvais » et 13% « très mauvais ».

Nous pensons que ce ressenti est lié au « timing » du projet MWA. En effet, la majorité des projets se déroulent durant les vacances de Pâques. Ce faisant, il ne reste quasi plus de temps pour les élèves et les enseignants qui déjà doivent se préparer aux examens de fin d'année. Pour éviter cette

¹⁰⁴ ACODEV, 2013, les séjours d'immersion Sud, (URL: <http://www.acodev.be/system/files/ressources/immersion-ongb-def-site.pdf>, Consulté le 30 juillet 2015).

frustration, un enseignant propose **de faire du projet MWA un projet sur le long terme (minimum 2 années) et/ou de pouvoir mettre en place un suivi continu après le séjour (par exemple avoir plusieurs moments pour débriefer du séjour).**

Aussi, compte tenu de l'importance de ce temps, en particulier s'il y a eu des tensions au sein des groupes, certains enseignants pensent qu'il **serait plus adapté de préparer ce temps avec une personne externe à l'établissement scolaire et à l'ONG.**

« Au retour, les émotions se bousculent, on a envie de se « décharger ». C'est plus facile quand on est dans un contexte neutre » (Enseignants, journée de clôture 2015).

Enfin, un message semble être partagé par une grande partie des enseignants **pour valoriser, par différents canaux (témoignages, campagnes, actions, etc.), le projet MWA au sein de l'établissement scolaire.** A titre d'exemple, cette valorisation pourrait également se faire à travers l'ensemble des projets MWA via une « réelle journée commune » de débriefing.

Tableau 30: vision des enseignants sur le débriefing du retour- Iles de Paix

Pour les enseignants d'Iles de Paix, la moyenne arithmétique est très proche du « moyennement bien » puisque deux enseignants positionnent le « débriefing du retour » comme « très mauvais » pointant le manque de sérieux des élèves et/ou les activités « peu adaptées ».

La rencontre avec les enseignants a également renforcé le fait que ce temps de retour était trop court par rapport à l'enjeu qu'il y a derrière. Ce faisant, les enseignants du projet 2015, en discutant avec Iles de Paix, ont proposé aux élèves de continuer le projet MWA, à travers des témoignages et de la sensibilisation.

« Au retour, il y a eu une séance de clôture, quasi toutes les écoles se sont retrouvées. (...) Et puis alors voilà, « c'est tout ». C'est stop quoi. Donc nous ce qu'on essaye de faire, mais bon, chaque ONG essaye peut-être de faire ça avec son groupe dans son école : c'est de poursuivre. Et alors nos élèves s'engagent cette année à faire quelque chose de visible pour le collège ici, pour les autres élèves qui ne sont pas partis (...). Ils doivent maintenant être des petits ambassadeurs du projet ici » (Enseignant du général, projet MWA Iles De Paix 2015).

Ainsi, pour faciliter ce travail, il serait pertinent que les ONG accompagnent ces démarches et deviennent en quelque sorte des « coachs pour les enseignants » (pour reprendre le terme d'un enseignant).

❖ POUR LES ELEVES

Le débriefing du retour est perçu comme important pour 38% des élèves. Il est évalué pour 33% des élèves « comme très bien » et 40% comme « bien ». Les quelques élèves ayant évalué ce temps comme « mauvais » voire très « mauvais » font remarquer que ce temps n'est pas adapté à l'agenda scolaire (sous entendant le fait qu'il est trop proche des examens). Aussi, une élève signale qu'il était **trop répétitif et n'a pas laissé de place à la parole des élèves**.

« Les débriefings étaient très répétitifs. Quelles sont les craintes ? Comment vis-tu cette expérience ? Il est important d'en parler, certes, mais pas autant. Je pense qu'il faut plus nous laisser parler sur ce qu'on a envie de parler, car des choses à dire on en a toujours mais pas nécessairement sur les sujets auxquels les ONG pensent (la façon dont ils parlent, ils nous regarde, l'ambiance, les réactions des professeurs et des accompagnants) » (Elève du général, projet MWA 2015).

Dans ces propos, on retrouve l'importance **d'adapter la pédagogie à ce temps**. Aussi, les premières analyses montrent qu'il semble nécessaire pour les élèves **d'évoquer de façon plus lisible les formes d'engagement où ils peuvent s'engager à leur retour**. On constate que les jeunes cherchent directement après leur retour à transposer leur expérience interculturelle dans leur vie quotidienne en Belgique (ou à s'engager) mais ne savent pas comment s'y prendre. Un élève estime qu'il serait intéressant de pouvoir avoir des témoignages d'anciens participants afin de favoriser la prise de conscience des difficultés du retour et « **ôter la sensation d'être seul dans ses envies d'engagement** »¹⁰⁶. Enfin, un témoignage d'une élève permet également de se rendre compte de l'importance de laisser un peu de temps avant de « débriefier ».

« C'était trop tôt. Directement on m'a posé « comment ça s'est passé, comment ça s'est passé ? » et j'étais très fatiguée donc j'avais juste envie qu'ils me foutent là paix parce qu'il y a justement ce choc, on va dire ça comme ça, où on voit des choses, on est fatigué (...). Il faut un peu se laisser du temps pour reparler (...). Et mettre des mots sur ça » (Elève du technique, projet MWA 2015).

¹⁰⁶ Propos cités dans le questionnaire des élèves(2015).

Tableau 31: vision du débriefing du retour pour les élèves- Iles de Paix

Quant aux élèves du projet MWA d'Iles de Paix partis en 2015, ils ont trouvé particulièrement intéressant de pouvoir partager leurs expériences avec leurs parents. Aussi, par le fait qu'ils aient pu préparer ce temps sans les professeurs.

« Quand on a présenté avec les parents, là c'était vraiment un moment fort je trouvais parce qu'on avait envie de faire passer un message à nos parents et au final c'était un chouette moment » (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

Par contre, ils ont un avis plus mitigé sur la journée de clôture avec les autres élèves qui était pour eux « trop bateau ». Ils ont également été choqués par certains commentaires.

4.2.3 LES REUNIONS ORGANISATIONNELLES AVEC LE GROUPE

Les enseignants et élèves ayant répondu au questionnaire soulignent l'importance des réunions organisationnelles avec le groupe (perçues pour 41 % par les enseignants comme « très importantes » et 33 % pour les élèves). Les élèves partis avec le projet MWA d'Iles de Paix en 2015 ajoutent également l'apport de l'ONG dans certaines de ces réunions.

Bien que les enseignants et élèves soient conscients du **temps et des efforts que ces réunions exigent**, celles-ci semblent indispensables dans le bon déroulement du projet. C'est durant ces moments que la « notion de groupe » apparaît pour les participants et que les liens se renforcent.

A cet égard, certains enseignants déplorent **le manque de « dynamisme » de certains élèves et/ou les difficultés de communication avec le reste du corps enseignant**. Pour ce dernier point, certains pointent du doigt le fait que les autres enseignants ne facilitent pas toujours l'organisation de ces réunions en refusant notamment toute perturbation et/ou absence ponctuelle à certains cours.

Plus surprenant, un élève semble montrer que ces réunions ont eu **un effet « contre-productif » dans son engagement** par la suite du projet, notamment à cause de son surinvestissement au départ dans le projet. **Une solution pourrait être proposée par les directions**. En effet, si, comme elles le disent, elles reconnaissent formellement la contribution de la démarche MWA comme un projet d'éducation citoyenne, ne pourraient-elles pas attribuer des plages horaires pour les enseignants et les élèves ?

4.2.4 LES TEMPS DE COMMUNICATION AVEC LES PARENTS ET L'ECOLE

S'il n'apparaît pas formellement dans certains projets, généralement, ce temps prend la forme de rencontres en soirée et/ou de publications sur le Blog. Comme exprimé par un enseignant, « les rencontres sont indispensables au bon déroulement du projet ». D'une part, pour « **rassurer** » **mais aussi pour valoriser le projet et faciliter l'organisation au sein de l'établissement scolaire**. Pour les élèves, ce temps semble être « moins important » avec seulement 7% des jeunes qui le positionnent favorablement.

« Il y avait beaucoup de réunions avec les parents. C'était pendant Ebola. Et beaucoup de parents avaient peur. D'ailleurs au début, beaucoup d'élèves ont arrêté le projet car ils avaient peur. Les parents ne voulaient pas les laisser partir. Donc les enseignants on fait des réunions pour rassurer les parents » **(Elève du technique, projet MWA 2015).**

On remarque à plusieurs reprises dans les commentaires des enseignants l'importance de « **mieux communiquer** » avec l'extérieur (que ce soit avec les parents et les autres enseignants et élèves de l'établissement). Cela est d'autant plus important qu'il existe souvent au sein des établissements scolaires une « **concurrence** » avec d'autres projets et/ou que certaines activités se réalisent durant les heures de cours.

« Les élèves sont venus renseigner les enseignants plusieurs fois durant l'année. Notamment dans la vente de produits. Ainsi, les enseignants savaient pourquoi ils devaient parfois laisser partir quelques élèves » **(Enseignant du technique 2015).**

On notera également que ces temps de communication permettent au final la construction du groupe. Car, si au départ, un grand nombre d'élèves semble intéressé par le projet MWA, les premiers temps de communication sont l'occasion de cibler les élèves qui sont les plus motivés.

« On a fait une grande réunion pour expliquer le projet. Au début, il y avait beaucoup de monde. J'avais peur car c'était juste un projet avec 8 élèves. Mais beaucoup ont eu peur avec Ebola, etc. Donc on s'est retrouvé à 5 (...). Après, on a dû après faire de la « pub » et j'ai étoffé le groupe avec 2 élèves du professionnel » **(Enseignant du général 2015).**

A cet égard, nous pensons qu'il serait utile de mettre en place des **outils de communication afin de faciliter la compréhension et les objectifs poursuivis**. Surtout quand on observe, notamment dans les propos tenus par les élèves et enseignants, que la communication du projet a surtout consisté à rassurer les parents sur les aspects pratiques du séjour (maladie, prix, etc.) et/ou les activités mises en place pour récolter de l'argent.

Concernant le « blog », les avis semblent être partagés. Si certains sont à 100% dedans, d'autres ont éprouvé des difficultés à le faire vivre en pointant notamment l'importance de « l'énergie à fournir » et/ou les « tensions » qu'il peut créer entre les élèves et les enseignants. Cette situation s'observe plus particulièrement dans les projets issus du technique-professionnel.

4.2.5 LA RECOLTE DE FONDS

De manière générale, la récolte de fonds pour le projet MWA est répartie tout au long de l'année. Les activités les plus couramment constatées sont la vente de produits alimentaires (frites, gaufres, lasagnes). Les établissements scolaires mettent également en place des soupers thématiques et/ou des soirées. On soulignera des activités plus « exceptionnelles » comme l'organisation d'une conférence ou encore d'un défilé de mode. Concrètement, nous avons pu observer deux situations en termes de récolte de fonds.

Dans la première situation, **la récolte de fonds semble prendre le pas sur les autres activités** (comme les formations). Il s'agit essentiellement des établissements scolaires caractérisés par un public socio-économique défavorisé. Pour les enseignants de ces établissements, la récolte de fonds est quasi indispensable car elle permet aux élèves « en difficulté » de « diminuer les coûts et d'avoir la chance de participer à un voyage de ce type. Pour les porteurs du projet MWA, cela signifie qu'il faut tenir compte de cet aspect : **les enseignants et élèves de ces établissements scolaires sont centrés avant tout sur la gratuité du projet MWA.**

« On est ici dans une école à discrimination positive et de l'enseignement différencié. C'est des élèves de milieux socio économiquement défavorisés. Donc, si on veut participer à un tel projet sans enlever la barrière budgétaire. D'ailleurs l'école finance en partie ce projet. Il est donc logique de demander aux élèves d'organiser une récolte de fonds (...). C'est indispensable ! » (Directeur d'une école technique et professionnelle 2015).

Par ailleurs, pour légitimer cette récolte de fonds, les enseignants et élèves la **présente comme un moyen de favoriser des attitudes solidaires dans l'ensemble de l'établissement scolaire, de s'approprier le projet et de développer des compétences pertinentes.** Mais cette récolte de fonds est également perçue tant par les enseignants que les élèves comme une source de tension et de surinvestissement. Comme solution, ils proposent que les sélections des projets soient prévues déjà au mois de mai ou juin. Afin, justement, de prendre du temps pendant les vacances scolaires pour préparer la récolte de fonds.

La deuxième situation, à l'inverse, est marquée par **une plus faible mobilisation autour de la récolte de fonds.** On retrouve cette situation principalement dans les établissements scolaires caractérisés par des publics socio-économiques favorisés. Ici, la récolte de fonds n'a pas pour vocation première la gratuité du projet mais permet aux élèves de s'impliquer dans le projet et d'éviter les comportements de consommation. Dans ce cas, la difficulté provient essentiellement dans la motivation et l'organisation.

« On est fort derrière eux (...). Ils ne se bougeaient pas vraiment. C'était parfois difficile de les motiver dans les activités de préparation » (Enseignant du général 2015).

On perçoit donc à travers ces deux situations une tension autour de la récolte de fonds et les temps de formation. Pour les participants au projet MWA, ces initiatives sont perçues comme une forme d'engagement des jeunes voire comme favorisant des réflexes citoyens. Par ailleurs, c'est une condition qui s'impose dans certains établissements scolaires. Mais, en même temps, l'énergie consacrée à cette récolte dans certains cas supplante les temps nécessaires à la formation. A cela s'ajoute la démobilisation et/ou la démotivation dans le projet. Ce qui nous invite à penser que l'apport logistique (outils, communication) de l'ONG éviterait dans une certaine mesure la démotivation.

Tableau 32: vision de la récolte de fonds- Iles de Paix

La rencontre avec les enseignants du projet MWA d'Iles de Paix au Collège Christ-Roi à Ottignies a permis de pointer un autre apport de la récolte de fonds. Pour les enseignants, c'est l'occasion d'une prise de conscience chez un public « privilégié » « qu'on n'a rien sans rien ».

« Les récoltes de fonds, ça prend beaucoup de temps (...). Mais, je n'aurais pas non plus aimé que les élèves arrivent et s'installent dans un canapé et tout est fait on peut y aller. Je trouve que c'est bien qu'ils se bougent avant aussi pour se rendre compte qu'on n'a rien sans rien » (Enseignant du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

4.3 PREMIERE CONCLUSION

A travers les récits et les réponses aux questions du questionnaire portant sur les éléments organisationnels du projet MWA, nous constatons que le celui-ci peut prendre deux grandes orientations. **Soit, le groupe envisage de consacrer une majorité de son temps à la récolte de fonds ; soit de consacrer plus de temps à la formation.**

Nous pensons qu'il y aurait des changements plus significatifs si :

- ❖ Les temps de préparation au séjour d'immersion prenaient en compte l'ensemble des attentes des différents acteurs (élèves, enseignants, directions et parents) ;
- ❖ Les temps de formation étaient adaptés aux publics et utilisaient des techniques d'animation innovantes et captivantes permettant de prendre conscience du processus pédagogique de l'éducation au développement ;
- ❖ Les temps de retour étaient organisés de manière plus régulière permettant aux élèves de dépasser les difficultés et de donner les pistes d'engagement ;
- ❖ Les temps de retour comprenaient également des moments pour formaliser les connaissances des élèves ;
- ❖ Le projet MWA était reconnu de manière formelle comme un projet d'éducation citoyenne pour l'ensemble de l'établissement ; ce qui pourrait inclure des plages horaires spécifiques au projet ;
- ❖ Le projet MWA était articulé avec les autres projets d'ECM et les autres projets de « voyage » au sein de l'établissement scolaire ;
- ❖ Une stratégie de communication était mise en place afin de permettre à l'ensemble du personnel des établissements scolaires (enseignants, directions, éducateurs) de mieux appréhender le projet MWA ;
- ❖ Les formations étaient intégrées de manière plus formelle dans des cours ;
- ❖ Les ONG offraient un appui logistique aux élèves et enseignants dans la récolte de fonds.

4.4 LE SEJOUR D'IMMERSION

Celui-ci dure en général une dizaine de jours et se déroule principalement durant la période des vacances de pâques et/ou, pour quelques uns, durant les vacances de carnaval. Comme nous l'avons déjà signalé, les activités varient suivant la politique de chaque ONG (chantiers, rencontres interculturelles, visites touristiques, visites des projets de l'ONG, immersion chez l'habitant, etc.).

De manière générale, toutes les ONG préconisent un encadrement Nord et Sud des participants sur le terrain afin de faciliter la compréhension du contexte, la gestion des relations avec les populations du Sud et la prise de recul du groupe sur le vécu de l'immersion.

Il est clair que chaque séjour d'immersion MWA est unique. Néanmoins, il reste étonnant de constater à quelle mesure cette expérience est marquante pour chacun des participants puisque 95% des enseignants sont prêts à reproduire cette expérience et 89% des élèves. Au delà du fait de vouloir rééditer l'expérience MWA, 62% des enseignants et 75% des élèves sont très satisfaits et le reste est globalement satisfait (ces résultats sont quasi identiques pour les enseignants et élèves d'Iles de Paix).

4.4.1 ASPECTS POSITIFS DU SEJOUR

Quand on demande aux enseignants de citer un aspect positif de cette expérience, voici quelques unes de leurs réponses :

- « *Le voyage a brisé certains stéréotypes et préjugés sur l'Afrique qu'avaient les élèves* » ;
- « *La découverte et la prise de conscience « sur le terrain » de la problématique du Sud (concernant l'eau par exemple) est mieux qu'un long discours* » ;
- « *Une telle immersion permet de réfléchir sur nos valeurs, nos attitudes, nos comportements dans notre vie quotidienne et ce, pour le restant de notre vie* » ;
- « *Une meilleure compréhension des rapports Nord-Sud, grâce au contact direct et une vision complètement différente des idées préconçues sur le pays visité* » ;
- « *Le séjour a permis à certains élèves de se « révéler* » ;
- « *Cet enthousiasme semble promouvoir une autre forme de « voyage » au sein de l'établissement scolaire (notamment pour le choix des voyages rhétos)* »).

Les élèves tiennent également des propos très positifs du séjour, notamment par rapport à la rencontre interculturelle :

- « *Les photos, les vidéos, les images c'est bien. Mais il faut aller sur place pour se rendre compte des conséquences et de la façon dont ils vivent* » ;
- « *Un seul c'est difficile. Le meilleur aspect est pour moi le contact avec les gens. Ce qui était formidable c'était le sourire et le contact facile* » ;
- « *Je vois le monde différemment, j'ai pu voir le Sud* » ;

- « *Un voyage vraiment basé sur la rencontre d'autrui, ce qui est le plus enrichissant* » ;
- « *La remise en question certes difficile mais très utile qui s'est faite à mon retour quand à mes choix de vie, d'orientation professionnelle ou à ma façon d'être ou de penser* » ;
- « *Cette expérience m'a vraiment permis de rencontrer les populations du Sud et de voir de mes propres yeux leur mode de vie. Le fait d'avoir pu entretenir un échange culturel dans le cadre d'une action humanitaire fait partie des nombreux aspects positifs de ce voyage* ».

D'ailleurs, quand on leur demande ce qu'ils changeraient. La première chose qui ressort est celle du **manque du temps sur place**. Non pas pour visiter ou effectuer leur projet (chantier) mais pour **faire des rencontres**. Il est d'ailleurs intéressant de constater que la deuxième difficulté du projet MWA a été « **le mois de retour en Belgique** » notamment parce que les élèves ont dû « quitter » leurs nouvelles connaissances.

Les rencontres avec les élèves ont permis de pointer d'autres « forces » du séjour d'immersion Sud comme le fait de découvrir à la fois le milieu rural et urbain, de découvrir et de passer du temps individuellement avec un correspondant au Sud ou encore de découvrir un métier au Sud.

4.4.2 ASPECTS PLUS NEGATIFS DU SEJOUR

Si le séjour est vécu positivement, certains pointent tout de même quelques difficultés. Au niveau des enseignants, par exemple, certains perçoivent MWA comme **un projet « de consommation »**, c'est-à-dire que le séjour est vécu par les élèves comme un « voyage touristique » ou une activité « extra-scolaire ». Ce faisant, les objectifs ne sont pas rencontrés car les élèves ne sont pas réellement en position de réfléchir. Les propos tenus par les élèves lors des rencontres permettent également de montrer en quoi une plus grande participation dans l'élaboration du programme du séjour aurait évité ce type de comportement.

« *On n'a pas tellement participé. Peut-être pour l'une ou l'autre idée comme l'orphelinat par exemple. Mais bon, comme on ne connaît pas assez le pays, on ne sait pas ce qu'on peut vraiment faire (...). On suit bêtement* »
(Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

Certains signalent que le séjour d'immersion a provoqué des tensions avec les accompagnateurs. Les raisons principales évoquées sont liées en partie à la chaleur mais aussi au manque de temps individuel prévu.

« *Le séjour est organisé de façon à ce qu'on soit quasi 24h/24 ensemble. Or, avec la chaleur, ce n'est parfois pas évident. Peut-être à l'avenir prévoir des temps individuels et ou des moments d'échange entre les accompagnateurs* » **(Enseignant du technique 2015).**

Quelques élèves, aussi, sont moins optimistes. Dans le questionnaire, on retrouve généralement les points suivants : **manque de temps du séjour notamment pour rencontrer des jeunes, manque de visites de terrain ou encore le fait qu'ils n'ont pas pu participer directement à des projets.** Certains insistent aussi sur la mauvaise organisation et/ou les difficultés de compréhension avec les accompagnateurs de l'ONG. Enfin, certains élèves signalent les difficultés de vivre ensemble 24 heures/24 pendant 2 semaines. Les rencontres ont soulevé d'autres problèmes, comme le manque de communication avec l'extérieur. Certaines écoles ont fait le choix d'interdire l'utilisation du GSM lors du séjour, ce qui fut particulièrement difficile pour certains élèves.

« On a refusé de nous laisser prendre notre GSM afin qu'on puisse vivre, selon eux, l'aventure à 100%. C'était difficile de vivre l'aventure à 100% quand je savais que ma maman, elle s'inquiétait. C'était difficile pour moi de ne pas avoir des nouvelles de ma famille (...). Du coup, j'étais pas bien et j'ai pas pu vraiment profiter » (Elève du technique, projet MWA 2015).

4.4.3 ANALYSE DES DIFFERENTS MOMENTS DU SEJOUR

Pour analyser plus en détail le séjour d'immersion Sud, nous allons présenter ces différents moments. Une importante indication est déjà donnée à partir de la question dans laquelle il était demandé aux élèves de donner les 3 moments les plus marquants lors du séjour :

Tableau 33: moments les plus marquants pour les élèves %

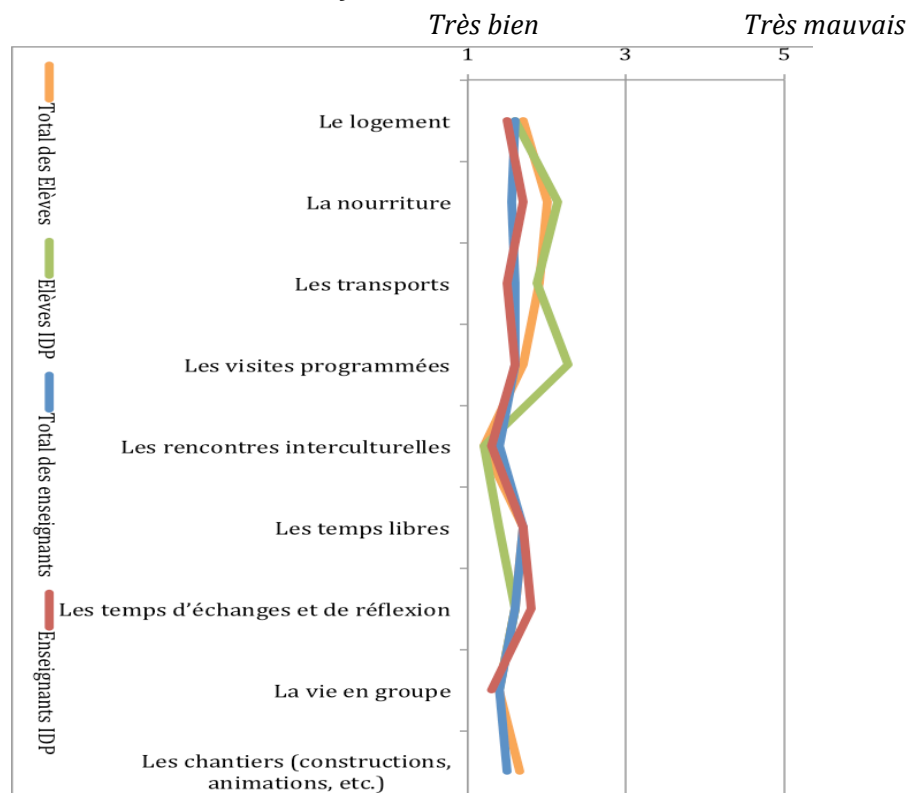
Durant le séjour sur place, quels sont les éléments qui t'ont le plus marqué (maximum 3) ?

	Total des élèves	Elèves IDP
Le logement	21,4	40
La nourriture	44,6	53,3
Les transports	19,6	13,3
Les visites programmées	14,3	6,7
Les rencontres interculturelles	57,1	66,7
Les temps libres	7,1	13,3
Les temps d'échanges et de réflexion	42,9	46,7
La vie en groupe	41,1	40
Les chantiers (constructions, animations, etc.)	37,5	0
La communication sur le blog	5,4	13,3

Source : enquête par questionnaire 2015

Figure 20: évaluation du séjour d'immersion Sud (Ø)

Comment évalues-tu le séjour d'immersion en lui même ?



Source : enquête par questionnaire 2015

Sans rentrer dans les détails, on constate de manière générale que les différents moments du séjour d'immersion Sud sont évalués par les élèves et enseignants de manière très positive (quasi tous les moments se situent à droite du graphique).

Tableau 34: vision des enseignants et élèves sur le séjour d'immersion Sud- Iles de Paix

Les enseignants et élèves partis avec les projets MWA d'Iles de Paix sont eux aussi très optimistes. Ce sont les moments de rencontres interculturelles qui sont particulièrement appréciés. Bien que l'écart entre l'ensemble des élèves des projets MWA et ceux des élèves d'Iles de Paix soit minime, on constate que les visites programmées sont moins bien évaluées par ces derniers (lire plus loin).

4.4.3.1 LES RENCONTRES INTERCULTURELLES

❖ Pour les enseignants

Cet aspect du voyage est cité comme « très bien » pour 62% des enseignants. Il est également plusieurs fois cité dans les éléments positifs du voyage et semble être pour les enseignants « l'aspect » le plus marquant du séjour. Ils sont d'ailleurs nombreux à évoquer qu'ils privilégieraient davantage les contacts entre les jeunes du Nord et du Sud. Comme suggestion pour améliorer le projet MWA, ils avancent ainsi le fait de pouvoir être encadrés principalement par des personnes locales, et cela dès le début du projet (au Nord).

❖ Pour les élèves

Comme nous l'avons déjà signalé, **les élèves ont trouvé ces rencontres très importantes** puisqu'ils sont plus de 65% à trouver que cet aspect est le plus important du séjour. D'ailleurs, lors des rencontres avec les élèves, quasi tous ont cherché à nous expliquer leurs rencontres à partir de petites anecdotes. Ils sont 71% à évaluer ce temps comme très bien. Nous tenons également à préciser que certains élèves ont insisté sur le fait qu'ils ont particulièrement trouvé très riches les rencontres moins formalisées ou moins organisées.

« A 5 heures, les sénégalais venaient nous réveiller pour aller prier. Au début, on a été avec le prof mais après on pouvait y aller tout seul, c'était à côté. Dès qu'on fini la prière, on faisait un tour dans le village. On parlait beaucoup » (Elève du technique, projet MWA 2014).

Tableau 35: rencontres interculturelles- Iles de Paix

Pour les élèves partis avec les projets MWA d'Iles de Paix, c'est surtout le moment où ils ont pu « vivre » seuls avec leur correspondant.

« La journée et la nuit chez notre correspondant. C'est vraiment ça qui était important, qui m'a fait comprendre... Ce n'était pas vraiment le plus chouette parce que j'ai peut-être passé la pire nuit de mon séjour. Mais c'est comme ça qu'on a vu comment et où ils vivaient » (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

A partir de cette « confrontation avec l'Autre Lointain », les élèves se remettent en question et se retrouvent face à leurs propres réalités. Un témoignage intéressant d'une élève partie avec le projet d'Iles de Paix de 2015 peut illustrer ces propos :

« Je marchais avec ma correspondante quand elle a voulu me donner une mangue qui se trouvait dans un jardin de quelqu'un. Elle a été la cueillir comme si de rien n'était. J'étais un peu choquée. Je lui ai demandé si elle pouvait faire ça ? Elle m'a regardé et m'a dit : « La nature appartient à tout le monde ! Bien sûr que j'ai le droit ». Ca m'a fait réfléchir (...). Les gens cherchent à garder pour eux des choses et ne partagent pas aux autres. Il faut changer ça ! Il faut partager » ! (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

Ce qui nous invite à appuyer le fait que les rencontres sont parfois plus riches quand elles sont moins formalisées et laissent plus de place à la spontanéité.

4.4.3.2 LA VIE DE GROUPE

Un aspect fondamental pour le bon déroulement du projet est évidemment la vie de groupe. Si on constate que, dans une majorité des cas, il n'y a pas eu de problème lors du séjour dans le rapport au « collectif », quand on demande aux enseignants ce qu'ils feraient différemment, certains sont nombreux à évoquer : **un groupe plus soudé, les difficultés d'aller plus loin avec les élèves, une certaine tendance de « consommateur » de la part de quelques élèves.**

« Moi personnellement, la plus grande difficulté que j'ai eue, c'était dans la gestion du groupe d'élèves qui, à mes yeux, était le groupe le moins mature que j'ai jamais eu donc, très consommateur malgré le beau. A part 2-3 qui se rendaient bien compte de la situation. Je répète c'est un public privilégié. Beaucoup ont perçu ce séjour comme un voyage pour aller voir, pour faire du tourisme » (Enseignant du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

4.4.3.3 LES VISITES PROGRAMMEES

Si pour 54% des enseignants, ces visites se sont « très bien » déroulées, certains enseignants auraient apprécié une plus grande **préparation de ces visites en « amont » du séjour** (notamment sur les questions de colonisation) afin d'éviter les éventuels comportements « touristiques » de certains élèves (voir précédemment).

Les élèves, quant à eux, sont 35% à évaluer ce temps comme « très bien ». Ces visites permettent, selon eux, de réfléchir à des problématiques importantes (comme le racisme) ou d'encore mieux percevoir la responsabilité du Nord dans la pauvreté (colonisation, etc.). Un élève d'Iles de Paix ayant évalué ces visites de manière plus négative précise qu'elles étaient trop « techniques ».

Signalons que ces visites programmées prennent parfois une place importante pour les jeunes et ce, au point de supplanter l'objectif premier du voyage. Ainsi, à la question « que retenir-vous du séjour ? », deux participants ont particulièrement retenu le « safari ». Pour illustrer nos propos citons le témoignage de deux élèves :

« Je me rappelle de l'aventure des éléphants. Nous avons échappé de peu à l'accident. Ils étaient à seulement 2 mètres de notre voiture. Nous étions comme dans un film » (Elève du spécialisé, projet MWA 2015).

« Ce dont je me rappelle le plus, c'est de la visite des crocodiles. J'ai pu me mettre au-dessus d'un crocodile, c'était sensationnel. Le safari n'était pas mal non plus, nous avons vu différents animaux : des singes, des éléphants (plutôt très énervés les éléphants). Je me rappelle également du cours de djembé, c'était agréable de ressentir les vibrations. Bien sûr, la rencontre avec les jeunes sourds est un bon souvenir aussi » (Elève du spécialisé, projet MWA 2015).

D'où l'importance de choisir des visites liées aux objectifs de MWA comme celles de lieux historiques et/ou symboliques ou encore des visites de projets de développement. Précisons toutefois qu'avoir des moments « en dehors » des objectifs premiers de MWA (comme par exemple aller à la plage ou à la piscine) peut également contribuer aux objectifs. Leur côté moins formalisé permet par exemple d'avoir des discussions plus « vraies » avec les populations du Sud et/ou d'avoir une autre image des pays du Sud.

4.4.3.4 LES TEMPS D'ÉCHANGE ET DE REFLEXION

Cet aspect semble être généralement bien perçu par les enseignants avec près de 42% de « très bien » et 50 % de « bien ». Notez que certains enseignants demandent clairement à avoir **davantage d'espaces de discussion notamment pour faciliter la vie en groupe et mieux percevoir les réalités du Sud**. Pareil pour les élèves puisqu'ils sont 49 % à évaluer ce temps comme « très bien » et 35% comme « bien ». Notez que certains sont demandeurs mais signalent que ces temps doivent être mieux structurés.

« Le soir, on avait chaque fois des mini-réunions pour parler de ce qu'on avait fait, des trucs difficiles. C'était long parfois. Je pense qu'il faut en faire moins » (Elève du technique, projet MWA 2015).

« Moi je trouve que c'était important car j'ai pu dire des choses, j'ai pu m'exprimer. Maintenant il ne faut pas déborder » (Elèves du technique, projet MWA 2015).

4.4.3.5 LES CHANTIERS

Comme nous l'avons signalé précédemment, toutes les ONG ne préconisent pas la découverte des réalités du Sud par le « travail ». C'est notamment le cas d'Iles de Paix qui préfère concentrer ses activités sur les rencontres interculturelles. Lors de la rencontre avec les élèves partis en 2015 avec le projet MWA d'Iles de Paix, nous leur avons demandé s'ils auraient souhaité participer à un chantier. La plupart ont répondu que non par le fait que ce n'était pas trop productif.

« Si on avait construit quelque chose pour eux, j'aurais eu l'impression de faire le déplacement jusqu'en Afrique pour construire quelque chose comme s'il n'y avait que les blancs qui pouvaient le faire » (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

Pourtant, dans le questionnaire, 1 élève (parti avec le projet MWA d'Iles de Paix en 2014) signale qu'il aurait apprécié mettre « la main à la pâte » et « participer à la vie locale ». Notez également que lors d'une discussion informelle, une élève nous a confié qu'elle avait particulièrement apprécié d'avoir pu « battre le beure » avec une jeune femme du Sud car c'était pour elle une manière de se rendre compte des difficultés au Sud. Selon elle, « travailler » permet de se rendre compte des « complications » de nos moyens de production (sous-entendant les nombreux règlements et les contrôles).

Pour les autres élèves qui ont participé à des chantiers, on remarquera que ce temps est très important (37%). Selon ces élèves, « faire quelque chose au Sud » permet « de se rendre compte des réalités des populations du Sud » (notamment la chaleur), « de se rapprocher des Autres Lointains ». Mais quasi tous insistent aussi sur le fait que cela leur apporte « un sentiment de fierté » et des « compétences techniques ».

« Moi quand je vois ce que j'ai fait, je suis fière de moi. Je pense qu'on doit avoir cette opportunité de faire ça. Ca nous rend aussi beaucoup plus proches » (Elève du technique, projet MWA 2014).

En réalité, la pertinence et l'efficacité de ce type d'activité est essentiellement déterminée par la forme de partenariat qui lie l'ONG et les équipes pédagogiques des établissements scolaires. Comme au Sud, les ONG doivent prendre en considération la singularité des écoles et des élèves afin de construire le projet le plus pertinent possible. En effet, pour certains établissements (et plus particulièrement les établissements du technique et professionnel) les chantiers sont la condition première d'un tel projet. Sans cela, ils présupposent qu'il serait plus difficile de faire « accrocher le séjour à ce type d'élèves ».

Sans généraliser, nous sommes face à un public très diversifié tant sur le plan pédagogique (élèves issus de différentes options allant de la plus manuelle à la plus intellectuelle) que sur l'origine (différentes nationalités). Selon les enseignants et directions interrogés, la solidarité internationale est loin de les intéresser, notamment par le fait qu'ils sont beaucoup plus proches du local et du concret. D'ailleurs, ils sont généralement moins à l'aise à la conceptualisation. La « fierté » est également citée à plusieurs reprises comme fondamentale dans le sens où il s'agit généralement d'élèves en manque de confiance. A cela nous ajoutons aussi l'âge du public qui aspire plus à des pratiques professionnelles. Toutes ces raisons incitent le personnel enseignant à valoriser davantage des activités concrètes et manuelles lors du séjour d'immersion Sud.

« Le fait que ça soit de l'humanitaire, ça les motive parce qu'ils ont l'impression de faire quelque chose de bien. Ca les valorise (...). Plutôt que de s'entendre dire : « tu es nul, tu n'arriveras à rien, tu ne sais pas te lever pour arriver au cours », on les félicite pour ce qu'ils font (...). On redonne de la confiance » (Enseignant du technique 2015).

Dans le même esprit, un éducateur ayant participé à deux éditions du projet MWA, une fois avec un projet où il y avait seulement des chantiers et une autre fois avec un projet centré sur des rencontres interculturelles, précise qu'il a vu plus « de changements » en termes de connaissances sur la coopération au développement et de représentations lorsque les élèves peuvent participer à un projet de développement.

« J'ai vu la différence. Les jeunes qui ont uniquement rencontré des autres jeunes, ils ne perçoivent pas du tout ce que c'est la coopération au développement. Ils ne vont même pas penser à leur retour à faire des actions pour le Sud puisqu'ils n'ont pas vu de projet. Les jeunes qui avaient été planter quelques arbres avec une ONG, ils sont plus sensibles au retour aux actions de développement (...). L'idéal, c'est un mixte des deux » (Educateur du général, technique et professionnel 2015).

Autrement dit, il est plus difficile de questionner des actions de développement pour certains sans « l'action » en elle-même. Pour reprendre une phrase citée par cet éducateur : « Sans émotion, il n'y a pas de réflexion ».

4.4.3.6 LES TEMPS LIBRES

Concernant cet espace, les avis sont plus mitigés. Si certains considèrent qu'il y avait suffisamment de temps et qu'ils étaient bien répartis, d'autres auraient voulu avoir plus de temps pour « **atterrir** » ou « **se reposer** », **considérant le projet comme un « marathon »**. Notez que certains auraient apprécié la possibilité d'avoir plus de temps « individuels » pour découvrir par « eux-mêmes » les réalités.

« On n'avait pas beaucoup de temps libre. On aurait eu envie de découvrir la ville sans les professeurs. On ne pouvait pas. C'est normal car c'est dangereux. Maintenant, une fois on a réussi à partir. On devait aller chercher un coca et on a pris ce temps pour découvrir seul. C'était chouette cette escapade. Là j'ai pu me rendre compte des trucs. On nous encadre parfois trop et du coup on suit comme des moutons » (Elève du technique, projet MWA 2015).

Pour certains élèves, ces temps ont permis d'aller réellement à la rencontre de l'Autre Lointain.

« On est allé avec les correspondants dans une piscine, sans le dire aux profs. Ils n'étaient pas contents. Ils ont un peu râlé parce qu'on était en dehors des objectifs. Mais c'était quand même avec les correspondants, c'était aussi des « vraies » conversations entre nous » (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

4.4.3.7 LA COMMUNICATION SUR LE BLOG

Afin de relayer l'information à l'entourage des élèves et des enseignants sur l'avancée du projet MWA mais aussi pendant le séjour d'immersion Sud, la Libre a demandé à chaque école d'animer un blog. Si dans certaines écoles, ce Blog a relativement bien fonctionné. Pour d'autres, le blog a été source de tensions.

« Pour Move, on devait tenir un blog à jour. On a dû tirer les élèves alors que je pensais que ça allait les attirer de jouer les petits journalistes sur place mais il y a fallu beaucoup les tirer. Et puis alors voilà, ils ont posté mais je pense qu'à part leurs parents, il n'y a pas grand monde qui lisait. (...). En plus, ce n'était pas évident parce que chaque jour il fallait, malgré les journées chargées, trouver un petit moment pour rédiger ce blog et on n'avait pas toujours de connexion Internet non plus » (Enseignant du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

4.4.3.8 LOGEMENT, NOURRITURE ET TRANSPORT

Si cet aspect n'apparaît pas, à première vue, comme essentiel dans le questionnaire, nous avons pu observer lors des rencontres qu'il invite à la discussion. Etant donné qu'il est difficile de faire une généralité, nous reprendrons ici les propos de quelques élèves du projet MWA d'Iles de Paix 2015 ayant retenus notre attention :

« Moi je n'ai rien mangé du soir et du matin parce que le matin ils ne mangeaient pas. Je suis revenue, je n'avais plus de force, on avait dû s'arrêter à une boulangerie pour acheter quelque chose parce que je n'avais plus mangé depuis hyper longtemps donc ça, je pense qu'ils auraient dû mettre des choses en place, nous donner des trucs à manger ou je ne sais pas » (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

« Mais si on n'avait pas eu ça, on ne se serait pas rendu compte de la manière dans laquelle ils vivaient. On a découvert des trucs » (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

4.5 DEUXIEME CONCLUSION

Si le séjour d'immersion peut prendre deux grandes formes, rencontres et/ou chantiers, cela ne fait plus aucun doute que c'est la rencontre qui retient toute l'attention des élèves comme celle des enseignants. Cependant, il est parfois impossible d'éviter des formes de chantiers en raison du profil de certains élèves et/ou des demandes des établissements scolaires.

Par ailleurs, nous pensons qu'il y aurait des changements plus significatifs si :

- ❖ Le séjour d'immersion était plus long, permettant de vivre de plus riches rencontres interculturelles qui permettraient une réelle remise en cause personnelle ;
- ❖ Le séjour d'immersion offrait à la fois des possibilités de rencontres et des moments pour percevoir et/ou participer à des projets de développement ;
- ❖ Le séjour d'immersion était moins condensé en activités, permettant aux participants de prendre conscience des réalités du Sud et de l'environnement ;
- ❖ Les jeunes pouvaient avoir des temps pour vivre personnellement l'aventure, sous-entendant, dans la mesure du possible, de laisser des temps libres individuels ou par petits groupes ;
- ❖ Les visites culturelles étaient préparées avant le séjour d'immersion pour mieux comprendre les problématiques qui y sont liées (ex : colonisation).

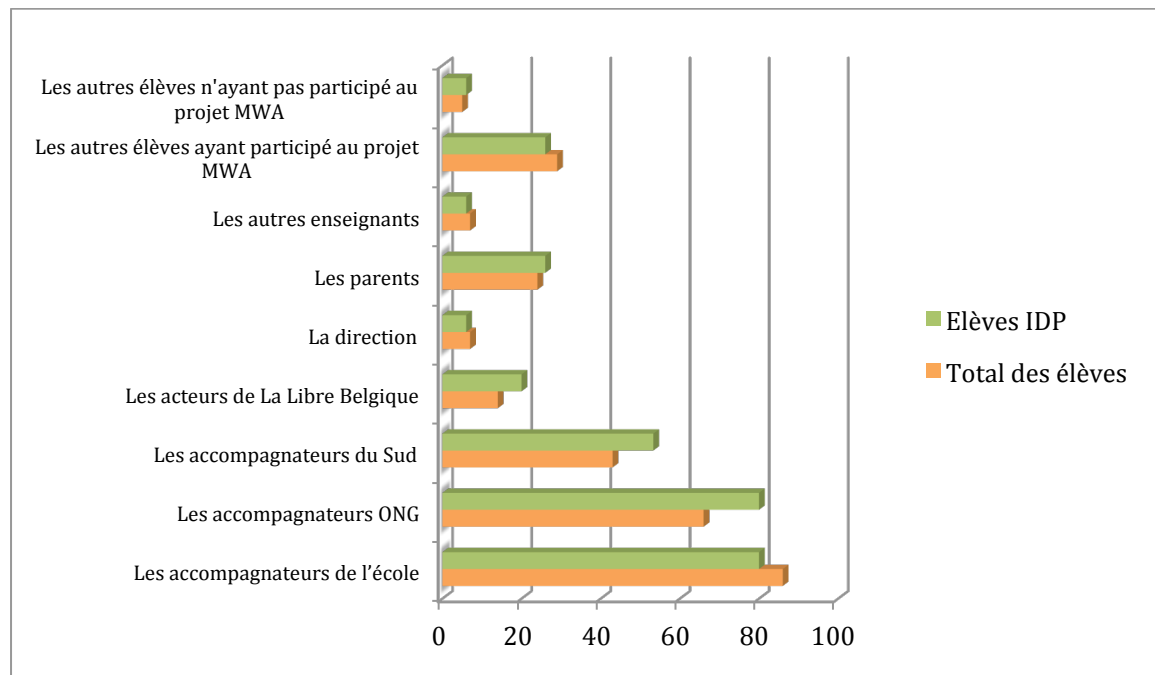
4.6 LES ACTEURS AUTOUR DU PROJET MWA

Comme nous l'avons signalé au début, les changements ne dépendent pas uniquement du contexte organisationnel ou encore des caractéristiques propres à chaque individu. Il faut également prendre en compte le fait que le projet MWA consiste en une activité à la fois sociale et collective. De fait, le projet MWA implique toute une série d'acteurs directs et indirects. Quels sont ceux qui influencent son efficacité ?

Une importante indication est donnée à partir des résultats de la question dans laquelle il était demandé aux élèves de choisir maximum 3 personnes qui ont facilité le projet MWA. Voici les résultats :

Figure 21: les personnes qui ont facilité le projet MWA selon les élèves (%)

Quelles sont les personnes qui ont facilité la mise en place du projet ?



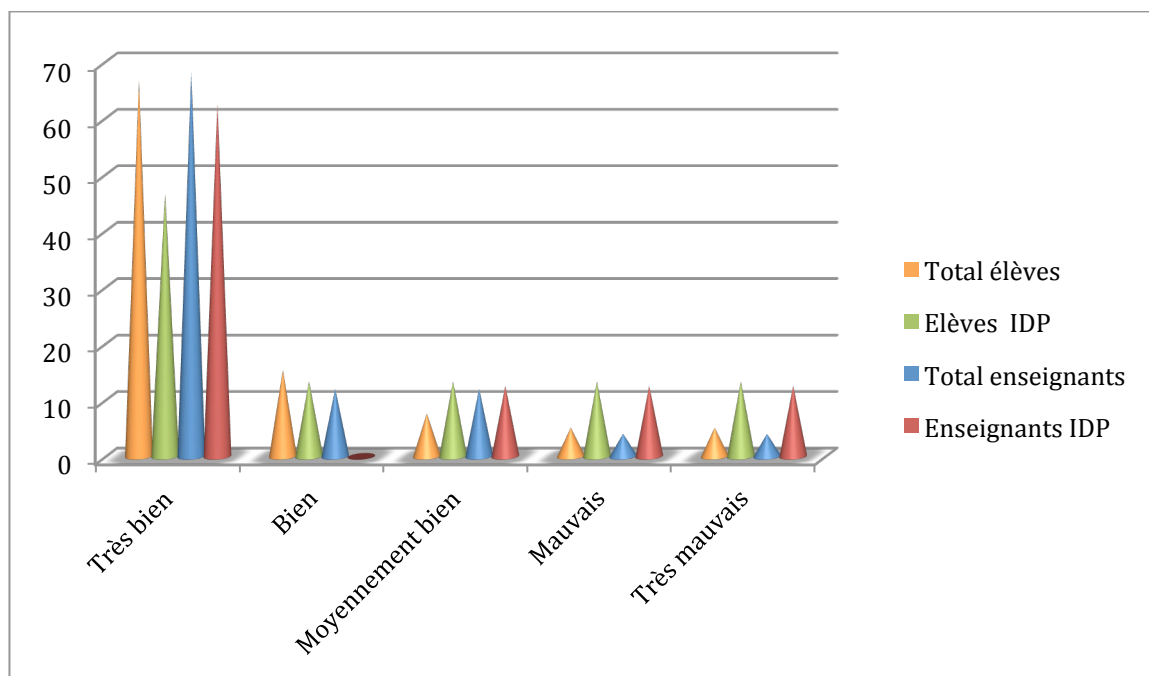
Source : enquête par questionnaire 2015

Sans surprise, les accompagnateurs de l'école et de l'ONG arrivent en tête, suivis des accompagnateurs du Sud. A l'inverse, il semble que les autres enseignants et élèves n'ayant pas participé au projet MWA soient moins importants.

4.6.1 LES ACCOMPAGNATEURS ONG

Figure 22: évaluation des accompagnateurs ONG

Comment évalues-tu les accompagnateurs ONG ?



Source : enquête par questionnaire 2015

Pour plus de 80% des élèves, ce **sont les accompagnateurs ONG qui ont facilité le projet MWA**. Dans cette catégorie se retrouvent les 13 ONG belges participantes ayant encadré les élèves et les enseignants dans les éditions 2013-2014-2015 de MWA.

Excepté quelques enseignants, on constate que ceux-ci sont globalement très satisfaits de l'encadrement des ONG durant le séjour d'immersion Sud. Ils présentent ceux-ci comme des acteurs indispensables au projet MWA et **reconnaissent leur expertise en matière de coopération au développement et/ou d'éducation au développement**. Ils sont également 65% à évaluer de manière très positive l'aide matérielle et organisationnelle apportée. Cela est également appuyé par les élèves qui sont plus de 60% à évaluer ceux-ci comme « très bien ». L'évaluation plutôt « négative » semble correspondre au fait que certains projets et/ou accompagnateurs ONG **n'étaient pas assez adaptés au public ou, comme nous l'avons déjà dit, étaient trop « scolaires »**. Certains, par ailleurs, trouveraient plus pertinents d'être accompagnés dès le début du projet par des accompagnateurs Sud.

Tableau 36: évaluation des accompagnateurs ONG- Iles de Paix

Concernant Iles de Paix, de manière générale les accompagnateurs ONG sont « très bien » appréciés. Les enseignants évaluent comme « moyennement bien » la disponibilité de l'ONG, « bien » les compétences de l'ONG et quasi « très bien » l'aide matérielle et organisationnelle apportée. Les quelques enseignants et élèves qui ont donné une évaluation négative aux accompagnateurs ONG ne fournissent pas d'explications précises.

4.6.2 LES ACCOMPAGNATEURS DE L'ECOLE

A coté des accompagnateurs ONG, les accompagnateurs de l'école (c'est-à-dire les enseignants, quelques éducateurs et anciens élèves¹⁰⁷) jouent également un rôle très important pour les élèves. Ce sont eux qui, dès le départ, lancent l'opération MWA. Ils organisent également, en partenariat avec les ONG, les rencontres et les différents moments de préparation. Ils mettent également en place les actions de récolte de fonds.

« Sans eux, il n'y aurait pas eu de projet. On se rend compte de tout le travail qu'il y a derrière. Quand on voit la motivation, ça nous donne envie aussi de s'investir, de ne pas les décevoir » (Elève du général, projet MWA 2015).

Dans quasi tous les groupes, ces accompagnateurs se substituent même à leurs parents où à leurs amis.

« Ils nous ont directement dit : « vous pouvez nous appeler par nos prénoms, vous pouvez nous tutoyer ». Mais ça fait un peu trop en mode « potes » » (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

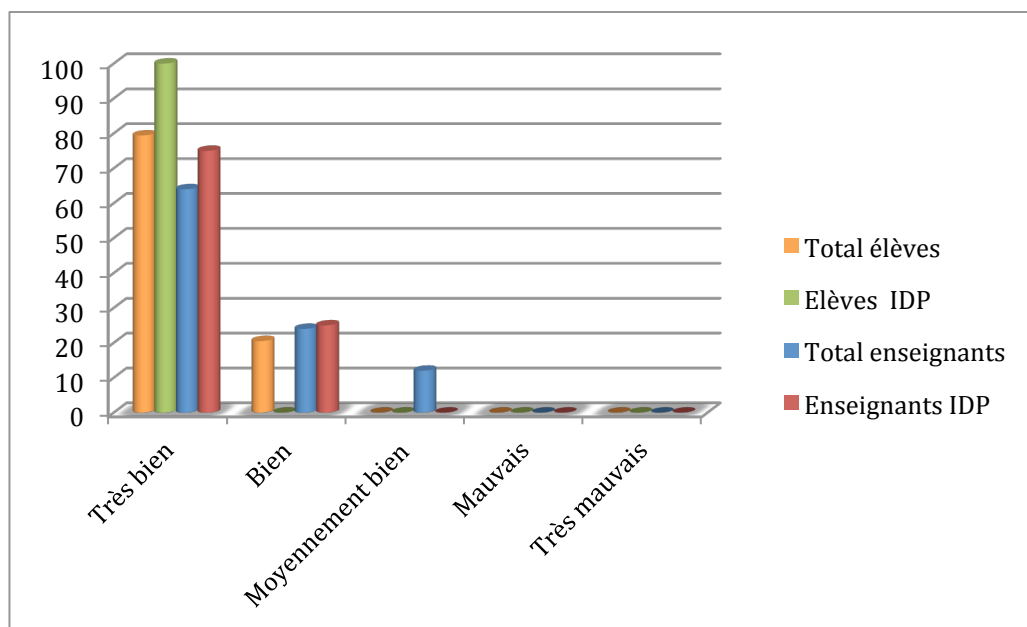
¹⁰⁷ Dans certains projets, d'anciens élèves ont accompagné les projets MWA.

4.6.3 LES ACCOMPAGNATEURS SUD

Ici, on retrouve les personnes provenant exclusivement du Sud qui ont accompagné le projet MWA.

Figure 23: évaluation des accompagnateurs Sud (%)

Comment évalues-tu les accompagnateurs Sud ?



Source : enquête par questionnaire 2015

Les enseignants et les élèves sont très satisfaits de ces accompagnateurs, soulignant notamment le fait que ceux-ci permettent plus facilement les contacts entre les élèves et la population locale au Sud. Par ailleurs, on constate dans les propos tenus par les enseignants que **des liens d'amitié sont créés avec les accompagnateurs Sud tant avec les enseignants qu'avec les élèves. Certains enseignants trouveraient intéressant de préparer le séjour d'immersion avec ces acteurs.**

Tableau 37: évaluation des accompagnateurs Sud- Iles de Paix

Concernant Iles de Paix, tous les élèves et près de 75 % d'enseignants affirment que les accompagnateurs Sud étaient « très bien ». A titre indicatif, lors de la journée de clôture, l'un ou l'autre élève a d'ailleurs souligné explicitement leur rôle dans l'expérience MWA notamment par le fait que les accompagnateurs Sud ont suivi les jeunes tout au long du séjour.

4.6.4 LES ACTEURS DE LA LIBRE BELGIQUE

Ici, on retrouve les personnes de La Libre Belgique qui se sont occupées de la mise en place, des contacts, de l'organisation et, bien entendu, de la communication liée au projet à travers des articles de presses, des suppléments ou une page Internet dédiée à MWA. Ces personnes sont représentées majoritairement par Valentine Van Vyve (coordinatrice de MWA) ainsi que deux ou trois journalistes (dont le rédacteur en chef).

Si dans le questionnaire, on a relevé très peu de commentaires sur La Libre, excepté le fait qu'un élève signale « **qu'ils n'ont pas beaucoup de connaissance du Sud** », les élèves que nous avons rencontré ont tous cherché à remercier les journalistes pour l'organisation de ce type de projet. Les enseignants ont également insisté à plusieurs reprises sur la « bonne organisation » et « l'intérêt » porté par les acteurs de La Libre à leurs activités de récolte de fonds ou aux activités lors du séjour. Toutefois, un enseignant nous a expliqué qu'il avait l'impression que La Libre Belgique se servait du projet MWA pour pénétrer dans les établissements scolaires afin d'augmenter ses ventes. Il a aussi fait remarquer le manque de transparence de La Libre concernant les coûts du séjour d'immersion.

4.6.5 LE CORPS ENSEIGNANT DE L'ECOLE

Même si les autres enseignants ne se retrouvent pas dans les acteurs les plus importants dans la mise en place du projet MWA, ils jouent un rôle clé puisque ce sont ces acteurs qui **renforcent la mission « citoyenne » du projet MWA**. D'ailleurs, certains de ces enseignants intègrent le projet MWA dans leurs cours alors qu'ils ne participent pas eux même au projet.

Pour les enseignants ayant participé au projet MWA, ces acteurs devraient être beaucoup plus **intégrés dans le projet MWA** afin de sensibiliser l'ensemble de l'établissement scolaire et être plus ouvert à ce type de projet et ainsi éviter les « tensions » si des élèves du projet MWA doivent être absents à des cours pour l'une ou l'autre activité.

4.6.6 LES PARENTS

Comme nous l'avons signalé, les parents ne participent pas directement au projet MWA. Néanmoins, pour 24 % des élèves, ils jouent un rôle très important. D'une part, ce sont eux qui autorisent ou non le séjour en tant que tel. D'autre part, ils **participent généralement aux différentes activités mises en place pour récolter les fonds**.

Signalons que plusieurs études¹⁰⁸ montrent que l'influence familiale joue un rôle important dans l'engagement solidaire par la suite. Ce sont généralement les parents qui servent d'interlocuteurs avec lesquels les élèves peuvent partager et échanger sur le voyage. Aussi, ce sont parfois eux qui poussent l'enfant à s'engager.

¹⁰⁸ ACODEV, 2014, *Étude collective d'impact. Le rôle de l'éducation au développement dans les parcours de vie de citoyens engagés dans des actions solidaires*, (URL: http://www.acodev.be/system/files/ressources/210892014_etude_impact_ed_engagement-rapport_final.pdf, consulté le 14 août 2014); DIEU A-M., 1999, *Valeurs et associations : entre changement et continuité*, Logiques sociales, Paris

4.6.7 LES AUTRES ELEVES DU GROUPE

Il est clair que le projet MWA est une expérience de groupe. Cela a d'ailleurs été souligné plusieurs fois tout au long de l'évaluation. De ce fait, les autres élèves jouent un rôle clé dans l'expérience MWA. Cela est d'autant plus vrai quand les élèves signalent que c'est à cause d'un autre élève qu'ils se sont engagés à participer au projet MWA.

« Les autres aussi du groupe. Sans mon amie, je ne serai pas partie. C'est important d'avoir une personne qui nous aide à faire le pas. De ne pas se retrouver seul. Jamais j'aurais fait le projet si j'étais seule » (Elève du technique, projet MWA 2015).

Ainsi, le groupe favorise l'engagement mais il permet aussi de **le faire durer**. En effet, il permet à l'élève qui a envie de s'engager de **se sentir « moins isolé » et de pouvoir partager ses difficultés**.

4.6.8 LES AUTRES ELEVES DE L'ECOLE

A côté du groupe, les autres élèves jouent un rôle dans le projet MWA. **Ce sont eux qui portent un regard sur l'engagement de leurs camarades dans un tel projet et les encouragent ou non**. Il est clair que les changements seront d'autant plus importants si les jeunes sont compris et intégrés par les autres élèves de l'école. Or, assez surprenant, dans certaines écoles, notamment celles qui développent de nombreux projets les autres élèves ne semblent pas être au courant de ce projet.

« Souvent les gens ne savaient pas en fait ce que c'était Certains nous demandaient ce qu'on faisait et je ne sais même pas s'ils connaissent le projet » (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

Si pour la majorité, leurs amis proches ont eu une attitude positive concernant leur choix, à l'inverse, certains ont dû faire face à des moqueries et/ou de l'incompréhension.

« Ouais, ils ne comprenaient pas qu'on puisse partir pour découvrir en fait. Pour eux c'était : « Tu pars en Afrique, c'est humanitaire (...). Ils trouvaient qu'on faisait beaucoup de choses. Ils ne comprenaient pas pourquoi on avait autant de réunions » (Elève du général, projet MWA Iles de Paix 2015).

4.6.9 LA DIRECTION

De manière générale, les directions soutiennent les projets. Soit, ils approuvent le lancement de celui-ci ; soit ils sont eux-mêmes les initiateurs du projet. Dans tous les cas, ils facilitent généralement la mise en place du projet (autorisation de sorties, locaux, etc.). Comme nous l'avons vu précédemment, le projet MWA permet d'entrer dans les établissements par le « décret mission ». Cela sous-entend, pour les directions, que le projet MWA et la manière dont il est mis en œuvre intègrent les éléments de ce texte. A cela, ils sont soucieux d'avoir une certaine « logique de contagion », c'est-à-dire pour reprendre les propos d'un directeur : « que les élèves qui sont partis puissent présenter le projet au reste de l'école ».

Une autre préoccupation essentielle pour les directions est l'éducation des élèves. Il est important dès lors que le projet permet l'acquisition de compétences, savoirs ou encore savoir-faire. Ainsi, par exemple, certains projets MWA sont intégrés directement à des sections et filières dans le cadre d'un projet de classe. C'est le cas de Mercelis où le projet était destiné principalement aux agents d'éducation.

Enfin, nous avons perçu d'autres préoccupations moins formalisées de la part des directions comme par exemple le fait que le projet puisse donner « une bonne image à l'école » ou encore qu'il permet de régler des problèmes de comportements : absentéisme, violence, tensions, etc.

4.7 TROISIEME CONCLUSION

Nous pensons qu'il y aurait des changements plus significatifs si :

- ❖ Les accompagnateurs ONG étaient à l'écoute des attentes des jeunes, des enseignants, des directions et des parents ;
- ❖ Les accompagnateurs Sud avaient la possibilité de préparer le séjour d'immersion Sud avec les élèves et enseignants en Belgique ;
- ❖ Le corps enseignant et la direction reconnaissaient de manière formelle le projet MWA comme une démarche d'éducation citoyenne ;
- ❖ Les jeunes pouvaient partager leur expérience avec les autres élèves de l'école et éviter de se sentir « isolés ».
- ❖ L'ensemble des élèves de l'établissement scolaire était intégré au projet MWA.

PARTIE 3 : CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Les objectifs principaux de l'évaluation des projets MWA consistaient à dresser un état des lieux des changements en termes de « connaissances, représentations, attitudes et comportements » en faveur d'une solidarité mondiale. L'évaluation a cherché également à épinglez les effets (attendus et non-attendus) par les porteurs du projet. Aussi, nous nous sommes intéressés aux démarches préconisées par les ONG avant, pendant et après le séjour d'immersion Sud dans le processus de changement. Autrement dit, à quelle forme de changement les dispositifs mis en place par les ONG (dont Iles de Paix) contribuent-ils ?

Concrètement, pour répondre à ces objectifs, plusieurs modes de collecte de l'information ont été combinées de manière complémentaire : analyse des documents et articles liés au projet MWA (issus principalement de La Libre Belgique) ; une enquête par questionnaire en ligne envoyée à tous les étudiants et enseignants ayant participé au projet MWA entre 2013 et 2015 ; des entretiens individuels et collectifs avec les enseignants, parents, élèves et directions ; des conversations informelles à travers les temps communs de « débriefing » du séjour.

Compte tenu de ces objectifs, les recommandations seront d'ordre stratégique et opérationnel. Les pistes de proposition s'appuieront principalement sur les principaux résultats en vue d'améliorer l'expérience MWA par la suite, notamment dans la préparation, le séjour et le suivi du projet.

1. LE PROFIL DES PARTICIPANTS

Qui sont les jeunes des projets MWA ? L'enquête par questionnaire montre qu'il s'agit principalement de jeunes entre 16 et 19 ans de l'enseignement général. Mais ce qui est intéressant de montrer est que ces jeunes semblent déjà engagés dans des organisations de jeunesse, ou encore des associations sportives. Ce qui pourrait expliquer le fait que la plupart des jeunes aient déjà participé à différentes actions pour le Sud.

Quant aux enseignants, au delà du fait qu'ils enseignent principalement dans des cours relevant des Sciences Humaines ou liés à la communication, il apparaît pour la plupart que leur engagement dans le projet MWA est lié au fait d'avoir déjà vécu une expérience au Sud. En effet, dans notre échantillon, 88% attestent d'une telle expérience. Ces résultats sont tout à fait significatifs, dans le sens où des études¹⁰⁹ ont montré qu'une telle expérience a un effet non négligeable dans l'engagement par la suite d'action d'éducation au développement.

¹⁰⁹ STANGHERLIN G., 2004, *Une approche multidimensionnelle et processuelle du militantisme. L_8_FocusGroupe.pdf* et *organisant lecoopération au développement en Belgique*, Thèse de doctorat présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en sociologie, Université de Liège, Faculté EGSS ; ACODEV, 2014, *Étude collective d'impact. Le rôle de l'éducation au développement dans les parcours de vie de citoyens engagés dans des actions solidaires*», (URL: http://www.acodev.be/system/files/ressources/210892014_etude_impact_ed_engagement-rapport_final.pdf, consulté le 14 août 2014).

Un autre élément jouant dans le profil des participants est lié aux « stratégies » des écoles. Ainsi, nous avons pu constater, par exemple, que des écoles aux publics « privilégiés » privilégieraient davantage les « bons élèves déjà engagés », à l'inverse des écoles ayant des problèmes d'absentéisme qui chercheraient à équilibrer les profils des participants.

Tableau 38: piste de proposition 1

Face à une tendance de « surreprésentation » d'un profil de jeunes et enseignants « déjà plus concernés » voire « engagés » en faveur du Sud, nous pensons qu'il serait pertinent d'intégrer un autre public plus « éloigné » des ambitions du projet MWA. Nous émettons ici l'hypothèse que chaque profil peut trouver une place dans le projet MWA, s'enrichir des autres et de la dynamique du groupe. Ce qui accentuerait au final l'engagement de chacun. Pour ce faire, nous pensons qu'il est important de proposer des dispositifs différents et complémentaires. Par exemple, prévoir à la fois des activités concrètes, des rencontres interculturelles, des espaces de réflexion ou encore valoriser des temps plus individuels qui permettraient d'offrir des espaces privilégiés qui respecteraient les besoins et les capacités propres à chaque élève. Dans le même sens, nous pensons qu'il est important de souligner dans le programme la diversité des activités et d'éviter à l'avance le refus d'alternative.

Une autre recommandation serait d'intégrer réellement les jeunes dans le processus de construction du projet MWA. Pour enrichir ces propos, nous prendrons le cas des projets de séjour d'immersion Sud mis en place « par des jeunes pour des jeunes », ce qui correspond aux camps à l'étranger au sein des mouvements de jeunesse. Sans rentrer dans les détails, il est question dans le projet MWA « d'engagement solidaire » ou encore de notions « d'égalité, de responsabilité, d'échange ». La question fondamentale est de savoir si ces notions font l'objet principalement de formations directes (comme c'est le cas principalement dans le projet MWA, à travers le rôle des accompagnateurs de l'ONG et des weekends de formation) ou si, au contraire, ces notions peuvent se concevoir et se construire à travers ce qu'on appelle « l'éducation par l'action », c'est-à-dire à partir « d'une participation raisonnée à des formes de vie communautaire où les valeurs de solidarité se pratiquent au quotidien dans un contexte d'égal à égal »¹¹². En proposant aux jeunes de contribuer dès le départ à la mise en place du projet, nous sommes persuadés que cela favoriserait implicitement et explicitement leur engagement solidaire, notamment par l'apprentissage de la coresponsabilité avec la fixation d'objectifs, l'écoute mutuelle, la négociation, la prises d'initiatives, l'autonomie, la conception, la participation au projet ou encore l'évaluation collective des résultats¹¹³. Autrement dit, on ne doit pas sous-estimer le caractère socialisant et participatif dans un tel projet qui établit nécessairement les limites à l'utilitarisme et aux motivations plus égoïstes. Plutôt que de partir du point de vue que les accompagnateurs de l'ONG (voire des enseignants) sont les seuls à fixer le sens et les objectifs du projet MWA, privilégions les espaces de dialogue ou les attentes de chacun sont mises à plat et où le projet est réellement construit ensemble.

¹¹² Eraly A., 2007, *Les mouvements de jeunesse et l'enjeu de la citoyenneté*, ULB Université Libre de Bruxelles (Url :http://econpapers.repec.org/paper/ulbulbeco/2013_2f14383.htm, consulté le 30 octobre 2015).

¹¹³ Op.Cit.

2. LES MOTIVATIONS DES PARTICIPANTS

2.1 LES ELEVES

Selon les résultats de l'enquête par questionnaire, les motivations des élèves sont d'abord de l'ordre de la rencontre et de la découverte du Sud. On citera également d'autres motivations comme le fait de relever un défi personnel ou encore de participer à une expérience de la coopération au développement (ce qui correspond pour les élèves à un projet de développement, voire à un projet humanitaire). Nous relevons en outre, pour certains élèves d'origine africaine, le désir de revenir en Afrique.

Pour enrichir nos propos, nous avons demandé à 15 jeunes qui se sont engagés dans un séjour d'immersion au Sud dans le cadre d'un mouvement de jeunesse de nous faire part également de leurs motivations¹¹⁴. Ainsi, ces jeunes justifient leur séjour par le fait de vouloir vivre une expérience dans le monde de la coopération. Vient ensuite l'envie d'apporter une aide aux populations du Sud. D'ailleurs, ils présentent leur projet comme étant essentiellement un « projet humanitaire » et « une expérience de groupe ». Notez que 66% ne considèrent pas leur projet comme une forme d'éducation à la citoyenneté ou une action de sensibilisation aux relations Nord/Sud.

Autrement dit, les participants aux projets MWA semblent davantage avoir pris conscience des enjeux du projet MWA pour lesquels la découverte d'une culture contribue à s'engager de manière plus solidaire en faveur du Sud, et cela même chez les élèves qui ont vécu la rencontre à travers une forme de chantiers.

« Mais le plus important, je trouve que c'est plutôt le rapport humain. Je suis venu au Sénégal pour rencontrer des gens, pas pour construire un mur » (Elève du technique, projet MWA 2014).

¹¹⁴ Enquête réalisée en ligne mai 2015 au près de 20 jeunes issus de deux mouvements de jeunesse ayant participé à un projet au Sud (Bénin et Thaïlande).

Tableau 39: piste de proposition 2

A travers les réponses données dans le questionnaire, il apparaît clairement que les projets MWA d'Iles de Paix répondent aux attentes de « rencontres » et de « découverte ». Rappelons, en effet, que la politique d'Iles de Paix est justement de faire de ce séjour d'immersion un moyen de rencontre en offrant la possibilité aux jeunes de dialoguer avec des correspondants du même âge. Cela a notamment amené Iles de Paix à ne pas proposer aux jeunes des formes de « chantiers ».

Néanmoins, pour renforcer cette idée de « rencontres », nous pensons qu'il serait cohérent d'avoir un réel suivi de celles-ci. Cela implique, selon nous, de donner la possibilité aux jeunes, dès le départ, d'avoir un premier contact avec leurs correspondants (notamment par le biais de courrier ou via les réseaux sociaux), mais aussi de formaliser ces rencontres de manière durable au niveau de l'établissement scolaire. En effet, on sait que les élèves gardent contact avec leur correspondant après le séjour. Pourquoi ne pourrait-il pas faire partager ces contacts avec d'autres élèves?

Cette première piste nous invite à en proposer une seconde, à savoir mettre en place un projet MWA dans le sens inverse. C'est-à-dire qu'une école du Nord accueillerait des jeunes issus du Sud. Certes, nous sommes conscients que les conditions économiques et politiques sont quelque peu différentes. Néanmoins, si l'école s'engage à aider ces jeunes à venir en Belgique (comme elle le fait pour ses élèves) à travers une récolte de fonds généralisée dans l'établissement scolaire, il serait possible de permettre à un groupe d'une école du Sud de venir en Belgique et de participer à un échange culturel. Par ailleurs, étant donné que MWA est un projet proposé en collaboration avec le ministère de l'Education, il serait éventuellement plus facile d'obtenir des visas ou, au moins, de garantir le sérieux de cette action.

2.2 LES ENSEIGNANTS

Quant aux enseignants, on perçoit chez eux une sorte de « devoir », une envie « de partager avec leurs élèves les réalités du Sud ». Ce qui s'expliquerait par le fait qu'ils sont déjà sensibilisés. On notera aussi qu'à côté de ces motivations, il existe d'autres raisons ou stratégies liées à l'établissement scolaire telles que le renforcement de la position de l'école sur le marché scolaire, le renforcement des dynamiques d'apprentissage ou encore l'amélioration des problèmes d'absentéisme, de violence, etc. Ce qui nous amène à dire qu'il serait intéressant d'approfondir cette question à travers une éventuelle autre enquête socio-anthropologique centrée sur cette problématique.

Tableau 40: piste de proposition 3

Il serait pertinent de renforcer le rôle des enseignants dans le projet MWA. Etant donné que nous percevons à travers l'enquête le désir d'un grand nombre d'enseignants de s'engager réellement dans une action d'éducation au développement, nous pensons qu'une formation sur les enjeux de l'éducation au développement, les logiques des acteurs et les méthodologies d'action serait un moyen efficace pour renforcer, d'une part, leur rôle et, d'autre part, pour les soutenir dans leur désir d'engagement.

Parallèlement à cette forme de soutien, nous pensons qu'une plateforme informatique (sous la forme d'un blog ou d'un groupe Facebook), comme c'est le cas pour certains cours traditionnels, qui regrouperait l'ensemble des enseignants des projets MWA, permettrait à ces acteurs de se sentir « moins isolés » et éventuellement d'échanger leurs idées sur la mise en place du projet MWA au sein des établissements scolaires.

Aussi, étant donné que le projet MWA s'intègre dans un établissement scolaire avec des enjeux et des priorités propres et parfois différentes des porteurs du projet. Il est important de ne pas « fermer les yeux » et d'avoir connaissance de ces enjeux afin d'essayer dans la mesure du possible de faire des liens avec les objectifs premiers du projet MWA (voire de les rappeler ou les clarifier). Ce qui limiterait les tensions entre les organisateurs du projet et les acteurs du monde scolaire.

3. PERTINENCE DE MWA PAR RAPPORT AUX OBJECTIFS VISES PAR ILES DE PAIX

On constate que les objectifs attendus par Iles de Paix à travers le projet MWA sont dans l'ensemble atteints. A travers l'enquête par questionnaire et les quelques entretiens, nous sommes en mesure de percevoir des changements significatifs en termes de connaissances, représentations, attitudes et comportements en faveur du Sud.

3.1 EN TERMES DE SAVOIRS

Les jeunes, à la suite du projet MWA, semblent avoir une plus grande connaissance des réalités du Sud et, plus encore, de la coopération au développement (qui apparaît en général comme une thématique moins connue des jeunes). Cependant, si tous reconnaissent l'apport du projet MWA dans l'acquisition de nouvelles connaissances, notamment par le biais des formations, celles-ci sont très peu mobilisées par les jeunes par la suite et restent à ce stade factuelles et temporaires (d'où les confusions entre les termes « coopération au développement » et « projet humanitaire »).

Tableau 41: piste de proposition 4

Au delà de renforcer les temps de formation avant le séjour, nous recommandons aux accompagnateurs d'ONG d'avoir une certaine cohérence entre les discours et les activités prévues lors du séjour. Par exemple, si l'objectif des porteurs du projet est de permettre aux élèves d'acquérir un regard critique sur les actions mises en place pour le Sud, il nous semble indispensable de permettre lors du séjour de visiter/participer à des projets de développement, percevoir des mécanismes de participation, rencontrer des acteurs de développement au Sud, etc..

Aussi, il nous semble indispensable de mettre en place un suivi efficace après le séjour, reposant sur une plus grande synergie entre les accompagnateurs d'ONG et les enseignants. Concrètement, cela pourrait prendre la forme d'activités pédagogiques à travers l'un ou l'autre cours, ou encore à travers une autre formation thématique après le séjour. En effet, la formalisation de ces connaissances à la suite d'une expérience devrait faciliter le suivi ou du moins renforcer la motivation à se questionner.

Une autre proposition serait de renforcer l'acquisition des connaissances à travers des supports pédagogiques pertinents au sein desquels les jeunes auraient la possibilité d'approfondir ces connaissances et éventuellement, par la suite, de les questionner (jeux en ligne, manuels, etc.). Cette réflexion sur des supports et outils pédagogiques pourrait conduire à des synergies entre les acteurs spécialisés dans les questions Sud issus des différentes ONG et les enseignants impliqués permettant de mutualiser les coûts et les compétences.

A cela, nous ajoutons que, pour encourager le partage de ces connaissances vers l'extérieur (par exemple avec la famille où les amis), il est important de relier ces thématiques à des faits d'actualité (on pense par exemple à la question des réfugiés).

3.2 EN TERMES DE REPRESENTATIONS

Comme nous l'avons souligné précédemment, le projet MWA apporte une ouverture d'esprit tant sur les représentations des pays du Sud que les formes d'actions en faveur du Sud. Même si, elles restent à ce stade pas/peu « réutilisées » au retour. On se souvient par exemple qu'ils ont une représentation plus complexifiée et plus critique des actions liées à la coopération au développement. Globalement, c'est la notion « d'aide » qui est remise en cause par l'absence de participation des pays du Sud. Les élèves reconnaissent en outre que la pauvreté au Sud est quelque chose de complexe et qu'elle est liée à des causes internes mais aussi externes (telles que la répartition inégale des richesses entre le Nord et le Sud, la colonisation, etc.). Ce qui amène certains à questionner et critiquer la conception de la pauvreté couramment admise, à savoir une pauvreté exclusivement monétaire et matérielle.

Cependant, dans les faits, le projet MWA n'a pas remis en question les représentations plus « traditionnelles » comme le fait de considérer les Pays du Sud comme « misérables » ni les actions qui les accompagnent. Autrement dit, si, à première vue, on perçoit une plus grande réflexion sur la nécessité de faire des actions réfléchies en concertation avec le Sud, celle-ci ne se traduit pas encore en gestes concrets.

Tableau 42: piste de proposition 5

Face à ces constats, on ne pourrait sous-estimer le rôle des autres enseignants et élèves de l'établissement scolaire. En effet, on constate une distance entre la vision des jeunes ayant participé au projet MWA et les autres. Or, nous sommes persuadés qu'il est plus difficile pour les jeunes d'assumer leurs représentations dans un contexte collectif qui perçoit davantage le Sud de manière « traditionnelle ». C'est pourquoi nous pensons qu'il faut être attentif à l'adhésion des autres élèves et enseignants au projet MWA et, surtout, au partage d'expérience entre les jeunes ayant participé au projet MWA et ceux qui n'ont pas participé. Précisons que nous pensons que cette proposition de partager son expérience ne peut rencontrer un véritable succès que si l'élève est en accord et comprend le sens de cette démarche. C'est pourquoi il est important de développer chez les jeunes des compétences visant à développer son mode de communication (par exemple à travers des ateliers de communication) mais aussi déterminer avec le jeune l'origine et la nature de ses représentations.

Aussi, dans les discussions et les résultats du questionnaire, on constate que, dans bien des cas, le séjour d'immersion Sud a renforcé cette image misérable par le biais, par exemple, de visites d'orphelinats et/ou d'écoles délabrées. Certains enseignants et élèves ne jugent pas toujours nécessaire ces visites qui cristallisent, selon eux, les représentations « misérables » du Sud. De surcroît, il est important, dans la mesure du possible, de montrer « un autre Sud » comme par exemple un Sud « émergent » qui dispose d'infrastructures homologues à celles du reste du monde.

3.3 EN TERMES D'ATTITUDES ET DE COMPORTEMENTS

Les résultats de l'enquête montrent que la **volonté des élèves à s'engager dans des actions en faveur du Sud reste limitée**. Soit par le fait qu'ils ont encore une vision étroite et morcelée du spectre d'action en faveur du Sud, soit parce qu'ils ont d'autres priorités ou encore parce qu'ils pensent que ces formes d'action demandent un investissement important. Notez qu'ils ne sont pas encore prêts à s'engager dans des actions en dehors du cadre scolaire et/ou d'un mouvement de jeunesse.

Concrètement, pour un grand nombre de jeunes, les « réflexes citoyens » apparaissent plus imbriqués dans le quotidien (on cherche à faire perdurer les choses qu'on a faites là-bas). Les élèves cherchent également à « revivre l'expérience du Sud » par le biais d'autres séjours d'immersion. Il serait intéressant de voir si cette envie de « voyage » a une influence dans le choix de leur orientation professionnelle ultérieure, notamment par le choix d'études qui permettent des séjours tels que les ERASMUS, stage à l'étranger, etc..

Autrement dit, les « réflexes citoyens » semblent relativement centrés sur des formes d'actions plus individuelles (consommation de produits équitables, diminution de la surconsommation). Certes, l'envie de s'engager en faveur du Sud est bien présente, mais pas à n'importe quel prix. Par exemple, ils s'engagent plus facilement dans des actions à partir d'un groupe précis (à partir de l'école et/ou d'un mouvement de jeunesse) qui mêlent le plaisir et l'utilité sociale.

Néanmoins, pour certains, moins nombreux, cette « ouverture » va plus loin et entraîne des modifications plus profondes, notamment à travers une autre orientation professionnelle ou un engagement à l'extérieur de l'école. Aussi, le projet MWA est vécu comme un processus d'initiation à l'engagement, ce qui donne une envie de partager son expérience à d'autres (camarades de classe, famille, etc.) afin de leur faire prendre conscience des réalités du Sud.

« Ca me tenait à cœur d'en parler dans ma famille par exemple. C'est un truc que j'ai vécu et je voulais le faire partager » (Elève du technique, projet MWA 2015).

Tableau 43: piste de proposition 6

Comment permettre aux jeunes un engagement plus solidaire et collectif si le sens donné à l'engagement est centré sur le groupe, s'il prend forme principalement dans le plaisir ou encore qu'il apparaît contre-productif pour les acteurs spécialisés en coopération au développement? De même, est-il possible de faire évoluer un jeune dans son engagement ? Pour faire simple, comment permettre aux jeunes de s'engager dans une action en faveur du Sud efficace et pertinente plutôt que dans une organisation de jeunesse ou un club de foot ?

On sait qu'à la base le jeune entre au sein d'une organisation ou s'engage dans une action parce qu'il pense trouver un certain nombre de choses (ex : trouver une utilité sociale, des personnes, un réseau, des compétences, etc.). Il est donc important pour les ONG d'informer les jeunes sur ce qu'ils vont trouver, de donner toutes les possibilités d'engagement qu'elles soient individuelles ou collectives.

Dans la même idée, si le déclic de l'engagement provient, comme nous venons de le voir, de la représentation que le jeune a de l'organisation et/ou de l'action, il est primordial de déconstruire les stéréotypes chez les jeunes. Cette démarche peut se faire, par exemple, en demandant à des jeunes engagés dans des actions de solidarité en faveur du Sud de venir témoigner. Par ailleurs, on a vu précédemment, que les jeunes associaient « ONG » et « écoles ». Si cette représentation persiste, le risque est grand de voir se réaliser des comparaisons et des assimilations et donc de réduire les possibilités d'engagement. En ce sens, l'organisation de weekends de formation en dehors de l'établissement est une première étape. Mais cela pourrait être renforcé par des activités moins « scolaires » ou par un accompagnement plus « jeune » (comme d'anciens élèves).

Aussi, on ne saurait insister sur le fait qu'il est important que « l'offre » d'engagement corresponde, dans la mesure du possible, aux intérêts thématiques spécifiques des élèves ainsi qu'à leurs préférences par rapport à certaines activités. Sur ce plan, il peut s'avérer également nécessaire de proposer une offre d'engagement en fonction des caractéristiques des élèves (sexe, projet professionnel futur).

4. DEMARCHES DES ONG

Le projet MWA n'échappe pas à ses propres tensions. Le repérage de celles-ci devrait permettre aux porteurs du projet MWA d'apporter un appui plus pertinent aux établissements scolaires et de renforcer leurs démarches.

4.1 PREPARATION DU PROJET MWA :

4.1.1 RECOLTES DE FONDS/ DEMARCHES EDUCATIVES

On constate que le projet peut prendre deux grandes directions en fonction du temps, de l'engagement et du type d'établissement scolaire. De ces directions dépendront les objectifs du projet et la manière dont celui-ci évoluera.

Dans la première option, le groupe envisage de consacrer une majorité de son temps à la récolte de fonds (c'est notamment le cas pour des écoles caractérisées par des élèves aux profils socio-économiques faibles). Dans ce cas, les activités de préparation seront axées sur la mise en place d'activités lucratives et la promotion de celles-ci. Dans la deuxième option, à l'inverse, le groupe consacre une plus grande partie du temps aux démarches éducatives (intégration du projet dans des cours généraux, formations de plusieurs jours, heures, etc.).

Or, on sait qu'aujourd'hui, les cadres de références institutionnels demandent aux ONG d'affirmer une réelle distinction entre la récolte de fonds et l'accompagnement de démarches éducatives¹¹⁵. En effet, une telle démarche peut s'avérer extrêmement délicate notamment parce que les objectifs sont différents et peu conciliables avec les buts de sensibilisation et d'éducation au développement. De plus, cela peut générer une méfiance de la part des publics cibles de l'éducation au développement vis-à-vis des ONG si l'utilisation des fonds récoltés n'est pas soumise à une gestion transparente. Cela amène généralement les ONG à se positionner en marge des démarches de récolte de fonds proposées par les établissements scolaires et à s'impliquer davantage dans les temps de formation.

Il est toutefois difficilement concevable pour certaines écoles d'éviter toute récolte de fonds. Par ailleurs, les rencontres avec les enseignants montrent que les logiques de récolte de fonds ne s'opposent pas en tout point aux objectifs de l'éducation au développement et sont même complémentaires. Sans rentrer dans les détails, il s'avère qu'une bonne récolte de fonds permet d'acquérir des compétences comme la collaboration, le travail en équipe, la planification et l'organisation, la gestion de soi et des autres, la prise de décisions, la gestion du budget ou encore éviter que les élèves soient dans un rapport de consommation.

Il convient donc plutôt de nouer des liens entre ces deux parties et/ou d'assurer une certaine cohérence.

¹¹⁵ ACODEV, 2012, *Orientations stratégiques ONG sur l'éducation au développement. 2012-2022, Bruxelles.*

Tableau 44: piste de proposition 7

Pour assurer cette cohérence, **les enseignants insistent sur le timing**. En donnant davantage de temps pour préparer le séjour, il serait plus aisé d'équilibrer ces deux volets. Cela permettrait aussi d'éviter « le surinvestissement » et d'être plus en adéquation avec l'agenda scolaire (notamment par rapport à la période des examens et des révisions).

Les enseignants regrettent que **les ONG soient uniquement portées sur le deuxième volet en termes de formation**. Selon les enseignants, très peu d'ONG sont impliquées dans la récolte de fonds. Or, comme nous l'avons souligné, ce temps apporte des éléments complémentaires aux objectifs du projet MWA. L'appui logistique offert par les ONG permettrait de rendre ce temps plus efficace et pertinent. Nous pensons par exemple **à des supports pour la communication ou encore proposer un listing aux enseignants et élèves de toutes les actions entreprises pour récolter des fonds**.

Quoi qu'il en soit, il semble indispensable que les ONG partenaires de MWA mettent en place un dialogue avec les écoles afin de faire émerger des pistes qui permettraient de renforcer la préparation au séjour et, en même temps, de rappeler les enjeux éducatifs d'une telle démarche (voir le point suivant).

4.1.2 PROJET DE CLASSE/ PROJET D'ETABLISSEMENT SCOLAIRE

On a vu que le projet MWA est intégré officiellement dans les établissements scolaires à partir du « décret mission ». Or, en réalité, le projet MWA est davantage questionné par rapport aux programmes disciplinaires et ses compétences spécifiques. Nous pensons que cela est la conséquence directe du fait qu'il est mis en place principalement par quelques enseignants (et non les directions).

Les porteurs du projet MWA doivent intégrer cette double réalité et positionner le projet MWA, non seulement à travers le projet de l'établissement scolaire mais aussi à travers les cours et les programmes disciplinaires, autrement dit à travers la classe. Cela implique pour les ONG de travailler à la fois sur les compétences citoyennes et les compétences disciplinaires.

Dans un cas comme dans l'autre, les porteurs du projet MWA peuvent se heurter à certains freins comme **la transversalité des sujets liés à MWA** qui rend difficile son intégration dans les disciplines scolaires ou encore le fait **que le projet soit proposé à seulement quelques élèves** et non à tout l'établissement scolaire.

Tableau 45: piste de proposition 8

❖ La transversalité des sujets liés à MWA

Les temps de formation tels que proposés dans le cadre des projets MWA peuvent être considérés comme interdisciplinaires. Dans cette perspective, il est difficile pour élèves et enseignants de faire des liens ou d'intégrer concrètement le projet MWA dans une matière. Or, nous pensons que ces formations auraient un impact plus important si tel était le cas. Un travail pourrait être accompli entre ONG et enseignants à ce titre. Par exemple, des ressources devraient être allouées au renforcement des capacités des formateurs afin qu'ils puissent communiquer l'essentiel du contenu des formations dans le langage didactique (en termes notamment de savoirs, savoir-faire, savoir-être ou compétences disciplinaires) ou, dans la même optique, en proposant une ébauche de programme qui serait le fruit d'une synergie entre ONG et le secteur éducatif. Pour cela, nous pensons qu'il serait pertinent d'outiller les enseignants en leur donnant par exemple du matériel pédagogique et des outils pertinents pour faciliter la compréhension globale du projet MWA.

❖ La spécificité du public à ces temps de formation

Certes, nous sommes conscients que ces formations au séjour d'immersion ne peuvent inclure un grand nombre de personnes. Néanmoins, dans une perspective plus large d'éducation au développement, il pourrait être pertinent de proposer à d'autres élèves et enseignants quelques formations types qui ne sont pas spécifiquement liées au projet MWA (on pense à titre d'exemple aux animations sur les relations Nord/Sud). D'ailleurs, il semble que certains élèves soient demandeurs de ce genre de formations. Pourquoi ne pas proposer aux établissements scolaires différentes formations tout au long de l'année, notamment lors des journées « blanches » ou les mercredis après-midi.

4.2 COMMUNICATION DU PROJET MWA : CONCURRENCE /COMPLEMENTARITE

Il n'est pas rare de voir dans les établissements scolaires de nombreux projets et séjours aux objectifs divers. Par ailleurs, depuis quelques années, les pratiques scolaires en matière d'éducation au développement et, plus encore, d'éducation à la citoyenneté mondiale sont courantes. Ainsi, en dehors du projet MWA, les directions et enseignants que nous avons rencontrés ont tous fait mention de projets antérieurs et/ou existants qui semblent correspondre à l'éducation au développement (à titre indicatif, nous citerons les jeunes Magasin Oxfam). Dans leur ensemble, toutes ces activités ne participent pas ou peu à créer une vision collective. Pire, elles sont parfois perçues comme concurrentes et peuvent provoquer des tensions et des logiques contradictoires. A titre d'exemple, on citera le projet MWA d'Iles de paix et le voyage au Burkina Faso au sein du même établissement scolaire. Ajoutons à tout ça, le degré d'autonomie et de liberté des enseignants qui rend difficile le dialogue entre eux.

« Disons qu'on a fait notre petit projet de notre côté, on demandait la permission parfois pour faire une soirée au directeur ou quoi, mais c'est plutôt nous qui avons organisé le projet ensemble et la direction approuvait après (...). On a mis des mots aux valves pour les autres enseignants » (**Enseignant du technique 2015**).

En effet, nous nous sommes étonnés de constater de la part d'autres enseignants (ne participant pas au projet MWA) une méconnaissance parfois totale du projet MWA et/ou du travail qui est mené par leurs collègues. C'est ce qui nous amène à penser que, dans ce contexte scolaire, le projet MWA est davantage considéré comme un projet isolé et que sa communication est mal perçue. Pourtant, il est fort à parier qu'une plus grande intégration du projet MWA couplée à une bonne communication au sein des établissements scolaires entraînerait à un gain en efficacité.

Tableau 46: piste de proposition 9

En guise de recommandations, nous suggérons donc aux ONG partenaires de formuler des liens entre le projet MWA et ce qui s'organise déjà au sein de l'établissement afin de rendre cohérent l'ensemble des activités et d'éviter les « concurrences ». Par ailleurs, nous pensons que le projet MWA pourrait être une porte d'entrée pour l'ONG partenaire afin d'institutionnaliser et de renforcer l'ensemble de ces activités, surtout quand on sait que ce genre d'activités est mis en place à travers l'engagement bénévole de l'un ou l'autre enseignant.

Nous relevons, en outre, que certains enseignants et directions n'ont pas manqué d'effectuer des rapprochements entre le projet MWA et les « voyages scolaires » existants au sein des établissements scolaires. Ainsi, selon eux, le projet MWA offre une belle porte d'entrée à la réflexion aux voyages solidaires dans la mesure où les ONG partenaires ont une communication efficace sur la pertinence et l'impact d'une telle démarche. Concrètement, la promotion du projet MWA (et au sens large d'activité d'éducation au développement) pour l'ensemble des enseignants et directions est une piste non négligeable à envisager. Ce dialogue pourrait, à titre d'exemple, se nouer à travers les journées pédagogiques communes.

4.3 SEJOUR D'IMMERSION SUD : CHANTIERS / RENCONTRES

De manière générale, le projet MWA prend la forme d'une rencontre Nord/Sud directe à travers un groupe auparavant constitué par l'ONG partenaire (classes, mouvements de jeunesse, etc.) ou non (type chantiers) pour une durée de quinze jours avec une organisation d'accueil sur place. Dans les deux cas, on assiste généralement à la visite de lieux emblématiques et le partage de la vie sur place (immersion chez l'habitant).

Comme nous l'avons plusieurs fois mentionné, l'ONG Iles de Paix fait le choix de ne pas proposer des formes de chantiers pour éviter que les jeunes acquièrent des réflexes de mobilisation qui pourraient s'avérer contre-productifs. Iles de Paix part de l'idée que la coopération au développement est un métier complexe et que les projets de développement ne sont pas accessibles à des jeunes. Ce faisant, l'ONG propose essentiellement des activités de rencontre

directe avec une classe couplées à des visites de projets de développement et des temps d'immersion chez l'habitant et/ou la communauté.

La question est de savoir si les valeurs liées à la solidarité mondiale et l'acquisition d'un regard conscient et critique des enjeux de solidarité peuvent uniquement faire l'objet d'une démarche basée sur la rencontre interculturelle et le partage de la vie sur place, ou si, au contraire, l'apprentissage de ces valeurs et attitudes peut également se concevoir à travers la réalisation d'un projet de développement au Sud : animation, restauration, construction d'un bâtiment (vous aurez reconnu les chantiers)?

En vérité, nous ne sommes pas réellement face à deux approches complètement différenciées. Dans la réalité, les projets qui proposent des formes de chantiers laissent également du temps aux rencontres interculturelles. Et inversement, les projet qui ne proposent pas des chantiers en tant que tels cherchent généralement à coupler les rencontres avec des temps de « travail individuel/collectif » lié à la vie quotidienne des habitants du Sud.

En fait, l'important, selon nous est de garder à l'esprit qu'il ne s'agit pas seulement de former des élèves plus solidaires mais de faire émerger les conditions structurelles pour exercer et/ou questionner cette solidarité. Certains élèves ne peuvent intégrer les discours de la solidarité sans les pratiquer et/ou les questionner dans la réalité. Cependant, en réduisant seulement le projet MWA à des « projets de développement », cela n'incite guerre les jeunes à questionner le sens de leur action et en entreprendre d'autres plus pertinentes. **Il convient donc de trouver un bon équilibre entre l'action et la réflexion.**

Pour le comprendre, il importe de revenir sur les attentes des jeunes. On l'a déjà souligné, c'est davantage dans les actions concrètes et collectives que les jeunes s'engagent facilement. A cela s'ajoute également le fait que certains établissements scolaires sont centrés sur des pédagogies qui placent « la pratique » en première ligne des apprentissages. Serait-il bienvenu d'annoncer à ces jeunes un programme éducatif basé uniquement sur des rencontres, des temps d'immersion individuels et des réflexions ? Il ne saurait être question non plus de proposer uniquement un projet d'éducation au de développement sans l'entourer d'une réflexion.

Si l'on accepte de prendre une certaine distance par rapport aux idées reçues, il est possible de percevoir « l'action » comme un support d'apprentissage. En d'autres termes, ces activités de « travail » au Sud ne doivent pas viser à combler les jeunes et les établissements, mais plutôt à installer les conditions propices à la critique, la réflexion ou encore à la curiosité. En effet, pour certains élèves, il est difficile d'élaborer une réflexion sans émotions. Considérons alors ces « projets de développement » comme un espace d'exploration pour les jeunes qui ne les laissera pas indifférents ou insensibles et qui les amènera à un minimum de réflexion.

Tableau 47: piste de proposition 10

Dès lors que l'on appréhende ces activités comme des espaces de réflexion et de critique, il nous semble primordial d'amorcer ce travail en amont et aval du projet en permettant aux jeunes, par exemple, de percevoir le but visé, de prendre de la distance par rapport à l'action, de garder les pieds sur terre, etc.

Il convient également de choisir des actions pertinentes : éviter, par exemple, des activités qui ne sont pas dans les compétences des élèves. Peut-on par exemple demander à un jeune sans qualification de construire un mur pour une école ?

Enfin, pourquoi ne pas proposer des formes d'action où le jeune devient un réel partenaire pour les acteurs de la coopération au développement comme, par exemple, en permettant aux jeunes de participer à des débats autour d'un projet de développement avec la population locale, en mettant en place une enquête sur les besoins de la population locale ou encore en proposant une action de sensibilisation animée par les jeunes, etc.

4.4 DEBRIEFING : AGENDA SCOLAIRE/ PROCESSUS D'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT

Il est clair que le débriefing du retour apparaît comme quelque chose d'indispensable tant pour les enseignants que pour les élèves. Concrètement, celui-ci est généralement organisé par l'ONG partenaire à travers des temps d'échanges avec les élèves et de communication avec le reste de l'établissement scolaire et/ou les parents.

Les enjeux de cet accompagnement au retour sont importants en termes de changements. En effet, le séjour n'est qu'une étape et le retour en Belgique peut constituer un passage délicat et difficile à vivre. On l'a vu, les élèves éprouvent des difficultés à s'engager dans des actions pour le Sud en dehors du cadre scolaire. Si, à leur retour, les jeunes se disent prêts à s'engager dans différentes actions. En réalité, on constate que très peu font le pas de s'engager de manière durable. Selon eux, c'est parce que les offres d'engagement ne répondraient pas à leurs aspirations du « tout, tout de suite » ou du « concret ». Autrement dit, les rapports « coûts/bénéfices et l'intérêt personnel » prennent le pas sur une réflexion plus globale de leur engagement. De là découle une hiérarchisation des formes d'engagement qui place en bas les formes d'action de solidarité d'énonciation pour le Sud (qui sont pourtant les formes d'action les plus efficaces et pertinentes pour les élèves).

C'est pourquoi il est indispensable de proposer un accompagnement et un suivi efficace au retour afin d'éviter que le jeune se réinstalle directement dans ses anciennes habitudes et représentations. Or, lors des rencontres, nous avons constaté le peu de suivi offert en général après le séjour d'immersion au Sud. La raison principalement évoquée par les enseignants est liée à l'agenda du projet MWA, à savoir qu'il s'agit d'un projet ancré sur une année et qui, dans certains cas, ne sera pas répété. Par ailleurs, les enseignants sont conscients que l'agenda scolaire laisse peu de place pour d'autres activités.

Attention, cela ne veut pas dire que les animations plus ponctuelles ne sont pas pertinentes en termes d'éducation au développement. Même une animation « one shot » peut être un moment fort et peut provoquer ces fameux changements. Mais ce que nous cherchons à montrer ici, **c'est qu'il est préférable d'avoir un appui durable permettant de favoriser les réflexions citoyennes sur le long terme.**

Tableau 48: piste de proposition 11

Concrètement, il faut penser le projet MWA comme un projet à long terme (au minimum sur deux années). Pour ce faire, il semble indispensable que les ONG rencontrent tant les directions, les enseignants et les élèves et les interpellent sur le processus pédagogique de l'éducation au développement. Parallèlement à cela, il semble qu'il serait bon de renforcer les compétences des enseignants, qui sont en permanence avec les élèves (à l'inverse des ONG), à assurer ce suivi. Autrement dit, amener les enseignants à être eux-mêmes acteurs d'éducation au développement par le biais de formations ou de coaching.

In fine, pour reprendre une phrase chère à Iles de Paix, l'objectif n'est pas moins de faire du projet MWA un projet d'établissement scolaire sur le long terme que « d'apprendre à pêcher » soit, d'accompagner les enseignants pour qu'ils puissent eux-mêmes mener ce processus pédagogique.

PARTIE 4 : BIBLIOGRAPHIE

ACODEV, 2012, *Orientations stratégiques ONG sur l'éducation au développement. 2012-2022*, Bruxelles.

ACODEV, 2013, *Séjour d'immersion Sud*, Bruxelles (URL: <http://www.acodev.be/system/files/ressources/immersion-ongb-def-site.pdf>, consulté le 10 novembre 2015).

ACODEV, 2014, *É2014, ZOTERO_ITEM CSL_CIT Le r4, ZOTERO_ITEM CSL_CITATION {"citationID":"cWK6mEXR","properties":{"formattedCitation":"{\rtf ACODsolidairesERO_ITEM CSL_CITATIO*http://www.acodev.be/system/files/ressources/210892014_etude_impact_ed_engagement-rapport_final.pdf, consulté le 14 août 2014).

ACODEV, ANNONCER LA COULEUR, 2015, *Ecoles et ONG* (URL: http://www.acodev.be/system/files/ressources/10acodev-ecoles_et_ong-verspublic.pdf, consulté le 23 octobre 2015).

BOISVERT, 2005, *L'ABC du simplisme volontaire*, Éditions Écosocité, Montréal.

BRUNEL, 2014, *L'Afrique est-elle si bien partie*, Editions Sciences Humaines, Auxerres.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2011, *Guide pratique sur l'Education à la Citoyenneté Mondiale*, Bruxelles.

CORNET, WAAUB, MIGUEL SIERRA, TENAERTS, DENNE, 2015, *l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les écoles de l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Synthèse de l'étude*, Annoncer La Couleur, Bruxelles.

DE BRUYN, GODIN, PIROTTE, 2010, *L'émergence de nouveaux acteurs de la solidarité internationale en Wallonie et à Bruxelles: une enquête exploratoire sur le 'quatrième pilier'. Avec une étude de cas: les groupes de Solidarité Volens*, HIVA-KULeuven / Service de Socio-Anthropologie du Développement, Université de Liège.

DE SMEDT, 2013, *L'évaluation d'un dispositif éducatif, Atelier de formation*, F3E-Eucasol, (URL: http://www.educasol.org/IMG/pdf/CR_atelier_formation_f3e_educasol_17_janvier_2013.pdf, consulté le 8 août 2015).

DELCOURT, 2016, *Coopération: une ébauche de problématique*, CETRI (URL: <http://www.cetri.be/Cooperation-une-ebauche-de>, consulté le 20 septembre 2015).

DGD, 2014, *Travailler dans la coopération au développement* (URL: http://diplomatie.belgium.be/fr/binaries/travailler_dans_la_cooperation_au_developpement_tcm313-65410.pdf, consulté le 10 novembre 2015).

DIEU, 1999, *Valeurs et associations* CITATION {"citation et continuité, Logiques sociales, Paris.

F3E, 2014, *Sur le Chemin de l'impact de l'éducation au développement et à la solidarité internationale*, Repère Sur, Paris.

GOUVERNEMENT DE LA FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES, 1997, *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre* (URL : http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557_004.pdf, consulté le 14 août 2015).

HANSOTTE, 2013, *Mettre en le 14 août 2015)./document/pdf/21557_004.pdf1557_004.pdf" mental et de l'Le Monde Selon les Femmes*, Bruxelles.

HAVARD DUCLOS, NICOURD, 2005, *Pourquoi s'engager ? Bénévoles et militants dans les associations de solidarité*, Payot, Paris.

LA LIBRE BELGIQUE, 2015, *Move With Africa* (URL: <http://www.lalibre.be/page/mwa>, consulté le 18 mai 2015).

LA LIBRE BELGIQUE, 2015, *Présentation des projets 2015- Iles de Paix*, (URL: <http://www.lalibre.be/page/mwa-idp>, consulté le 8 août 2015).

MEIRIEU, 1995, *Apprendre...oui, mais comment?* ESF, Paris.

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE, 2009, *Féminisation du personnel enseignant de l'enseignement obligatoire*, Etnic.

MOLINER, 1996, *Images et représentations sociales*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.

POLLET, 2010, *Base de soutien en faveur de la coopération au développement parmi les jeunes*, PULSE.

POLLET, 2012, *L'assise sociétale de la coopération au développement de la population belge*, PULSE.

PROUTEAU, WOLFF, 2004, « Donner son temps : le bénévoles dans la vie associative », *Vie Associative*, N°304 (URL : http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/es372a.pdf, consulté le 11 août 2015).

STANGHERLIN, 2004, *Une approche multidimensionnelle et processuelle du militantisme*, Thèse de doctorat présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en sociologie, Université de Liège, Faculté EGSS.

VAN ONGEVALLE ET AL., 2015, *L'éducation à la citoyenneté mondiale sur mesure. Evaluation des besoins dans l'enseignement secondaire flamand*, HIVA- KU Leuven.

VICKERS, 1986, *L'histoire de l'éducation au développement à l'UNICEF*, UNICEF, 1996, (URL: <http://www.cf-hst.net/unicef-temp/mon/CF-HST-MON-1986-001-education-au-developpment-mono-l-FR.pdf>, consulté le 2 octobre 2015).

VIEVARD, 2011, « Les fondements théoriques de la solidarité », *Millenaire 3*, (URL: <http://www.millenaire3.com/Les-fondements-theoriques-de-la-solidarite-et-leur.192+M505718bdf20.0.html>, consulté le 3 octobre 2015).

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE DES ELEVES MWA

Bonjour!

Il y a quelques temps, tu as participé au projet MWA avec ton école secondaire.

C'est dans ce cadre qu'« Iles de Paix » (une ONG de coopération au développement) et le Service de Socio-Anthropologie du Développement de l'Université de Liège se permettent de te contacter.

Nous cherchons à évaluer le projet MWA afin de repérer les points forts et les points faibles du projet MWA et d'évaluer si celui-ci contribue à provoquer des changements significatifs dans les attitudes et comportements. Pour ce faire, nous envoyons un questionnaire auprès de l'ensemble des élèves ayant participé au projet MWA.

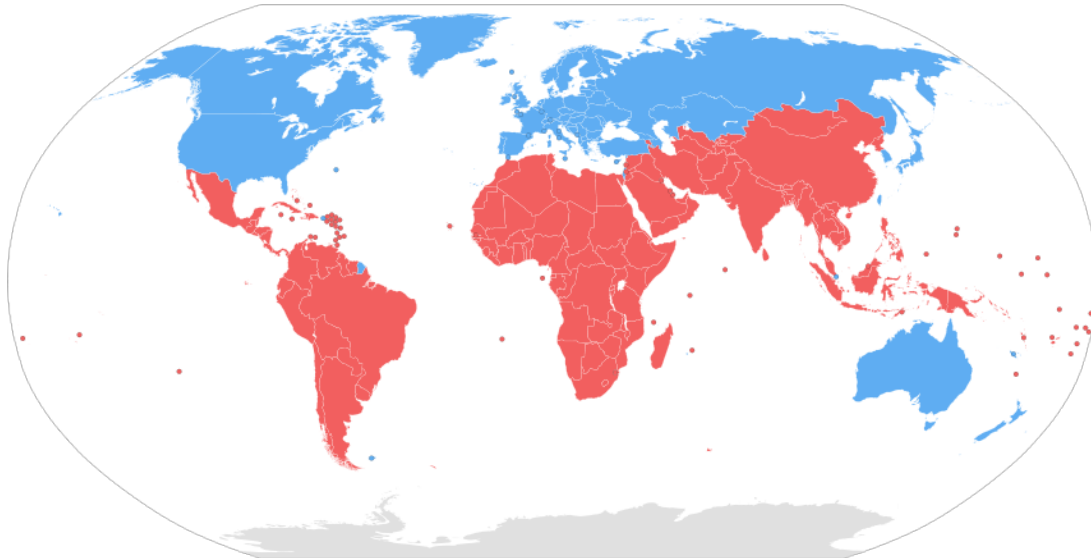
Ainsi, peux-tu consacrer quelques minutes de ton temps pour répondre à ce questionnaire? Bien entendu, nous garantissons que tes réponses seront traitées dans l'anonymat le plus total et qu'elles contribueront exclusivement à l'usage de cette recherche.

Si tu souhaites obtenir d'autres informations supplémentaires à ce propos, tu peux le demander aux adresses suivantes: Gautier.Pirotte@ulg.ac.be ou Veronique.Fettweis@ulg.ac.be.

En te remerciant d'avance pour ta contribution.

Avant de commencer le questionnaire... quelques petites précisions

Pays du Sud / Pays du Nord



Pour information, dans le questionnaire nous utilisons à plusieurs reprises le terme " pays du Sud" et " pays du Nord".

Les pays du Sud ou le Sud, font référence aux pays dits «pauvres»(ou pays sous-développés) , qui sont généralement situés dans la partie sud des continents et qui sont représentés sur la carte en rouge.

Par opposition, on appelle pays du Nord ou le Nord les pays dits « riches » (ou pays développés) et qui sont représentés sur la carte en bleu.

Vos connaissances

1. Pour chaque item, estime ton niveau de connaissance:

	Très peu de connaissance	Peu de connaissance	Connaissance moyenne	Un peu de connaissance	Beaucoup de connaissance	Je ne sais pas le dire
Forme d'habitat des populations rurales du Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Types d'activités des populations rurales du Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les richesses dans le monde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le niveau d'éducation dans le monde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le niveau de santé dans le monde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le niveau d'espérance de vie dans le monde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les énergies utilisées dans le monde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La coopération au développement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Pour chaque question, place une croix dans la zone géographique qui correspond à ta réponse:

	Afrique Sub Saharienne	Monde arabe musulman	Amérique latine	Asie	Pays industrialisés (Europe, USA, etc.)	Je ne sais pas
Dans quelle région du monde trouve-t-on le nombre de personnes souffrant de malnutrition le plus élevé par habitant?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans quelles zones se trouvent les pays où le nombre de téléphones portables est le plus élevé par habitant ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans quelle région du monde trouve-t-on le nombre de diplôme de l'école supérieure le plus élevé par habitant?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quelle zone géographique dispose des revenus les plus élevés par habitant?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans quelle région du monde trouve-t-on la proportion d'agriculteur la	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

plus importante?

Quelle zone géographique est la plus peuplée?

4. Que signifie l'acronyme ONG ?

5. Peux-tu me donner une définition de la coopération au développement ?

Vos représentations

6. Il existe de nombreuses actions pour améliorer les conditions de vie des populations du Sud. Peux-tu indiquer, pour chacune des formes énumérées ci-dessous, si tu l'estimes très utile, utile, peu utile ou inutile ?

	Très utile	Utile	Peu utile	Inutile	Je ne sais pas
Aide alimentaire (distribution de nourriture, semences, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projet à petite échelle mis en place avec les habitants des pays du Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Don d'argent directement à la population du Sud <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formation des populations des pays du Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manifester pour une cause (ex.: contre la famine, contre les inégalités mondiales, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Création de coopératives entre agriculteurs belges et agriculteurs de pays du Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Echanges interculturels entre une école belge et une école d'un pays du Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projet d'infrastructure, de campagne de vaccination sans concertation avec les populations du Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aide humanitaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pétitions en faveur d'une cause	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Achat de produits équitables	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soutien à des organisations locales de solidarité internationale dans mon quartier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envoi d'experts internationaux dans des organisations ou administrations des pays du Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opération de sensibilisation pour encourager les Belges à contribuer à l'aide au développement Pays du Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



7. Quelle est la photo qui représente le mieux les pays du Sud, selon toi ?

- Photo 1
- Photo 2
- Photo 3
- Photo 4
- Photo 5
- Photo 6
- Aucune

Vos attitudes et comportements

8. Quelle est l'importance de la coopération au développement pour toi ?

- Très important
- Plutôt important
- Pas très important
- Pas du tout important

9. Penses-tu que tu peux, personnellement, faire quelque chose pour aider les populations des pays du Sud ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

10. Quelles sont pour toi les causes principales de la pauvreté dans les pays du Sud ?
Maximum 2 réponses

- La corruption et la mauvaise gestion du gouvernement
- Les guerres et les conflits
- Le manque de formation et de connaissance
- La surpopulation
- Les catastrophes naturelles
- L'exploitation des richesses des pays du Sud par les pays riches
- Le manque d'efficacité de l'aide au développement
- Le poids des dettes étrangères
- Les conséquences des changements climatiques
- La faible proportion du commerce équitable
- Le manque de ressources pour l'Etat
- Le cercle vicieux de la pauvreté
- Autres

11. As-tu, toi personnellement, durant l'année écoulée fait l'une des choses ou participé à l'une des activités ci-dessous :

	Oui	Non
Participer à des collectes de fonds pour un organisme (ex : en vendant des gadgets ou en faisant du porte à porte)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mettre en place des événements dont les bénéfices sont destinés aux populations des pays du Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prendre part à des manifestations en faveur d'une cause	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Signer des pétitions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faire un don d'argent ou de matériel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Communiquer par internet avec des jeunes de ton âge qui viennent d'un pays du Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acheter des produits issus du commerce équitable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relayer sur ta page Facebook des pétitions et/ ou des manifestations en faveur des populations du Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autres <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Que penses-tu des initiatives ci-dessous ?

	Une très bonne idée	Une idée ni bonne ni mauvaise	Une mauvaise idée	Une très mauvaise idée	Je ne sais pas
Accueillir plus d'élèves étrangers dans ton école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etablir une collaboration entre ton école et une école dans le Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organiser des projets pour récolter de l'argent pour les pays du Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Créer une page facebook pour sensibiliser les personnes aux conditions de vie des populations du Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organiser une récolte de vêtements et de matériel scolaire qui iraient entièrement dans un pays du Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promouvoir le projet d'une association ou organisation de développement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demander à l'école de vendre uniquement des produits issus du commerce équitable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relayer sur ta page Facebook des pétitions et/ou des manifestations en faveur des populations du Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Voici à présent une série d'affirmations. Indique dans chaque cas dans quelle mesure tu es d'accord avec l'affirmation en question.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plus ou moins d'accord	D'accord	Totalement d'accord	Je ne sais pas
Tant que des personnes vivront dans la pauvreté en Belgique, il faut cesser de contribuer à aider les pays du Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il faut uniquement aider les pays du Sud qui ne sont pas corrompus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La richesse des pays du Nord repose sur l'exploitation des pays du Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il faut redistribuer les richesses de manière équitable entre le Nord et le Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les pays du Sud ne sont pas assez développés pour prendre des décisions efficaces pour lutter contre la pauvreté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les pays du Sud ont le droit de refuser de l'aide apportée par un autre pays	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En raison du passé colonial, nous sommes responsables de la pauvreté des pays du Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En raison de nos habitudes de consommation, nous sommes responsables de la pauvreté des pays du Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- Par solidarité nous devons participer au développement des pays du Sud
- Un développement des pays du Sud permettra aux pays du Nord de vendre davantage de produits
- L'amélioration du bien-être des habitants des pays du sud permettra de diminuer les immigrations vers des pays du Nord tels que la Belgique

Votre avis sur le projet MWA

14. En quelle année, as-tu participé au projet MWA ?

- 2012-2013
- 2013-2014
- 2014-2015

15. Quel était le pays de destination ?

- Sénégal
- Burkina Faso
- Bénin
- Rwanda
- Burundi
- R.D. Congo

16. Avec quelle ONG es-tu parti(e) ?

- ASMAE
- Iles De Paix
- Sensorial Handicap Coopération
- Entraide et Fraternité
- Vétérinaires Sans Frontières
- Défi Belgique Afrique
- Caritas International
- Croix Rouge de Belgique
- Agence Belge au Développement
- Coopération Technique Belge CTB
- Africapsud
- VIA Bosco

17. Pour chacune des informations ci-dessous, dis-moi si selon toi cela correspond au projet Move With Africa ?

	Oui totalement	Partiellement	Pas du tout	Je ne sais pas
Un voyage en Afrique pour pas cher	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une expérience de groupe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un projet humanitaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un échange interculturel avec la population locale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une expérience de la coopération au développement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De l'aide matérielle pour les populations les plus pauvres au Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une action de sensibilisations aux relations Nord/Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une récolte de fonds pour des ONG	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une forme d'éducation à la citoyenneté mondiale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une épreuve pour mieux se connaître	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autres <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Dirais-tu que tu as été globalement très, assez, peu ou pas du tout satisfait(e) du projet MWA ?

- Très satisfait(e)
 Globalement satisfait(e)
 Peu satisfait(e)
 Pas du tout satisfait(e)

19. De ton séjour au Sud, dirais-tu que tu es revenu(e) le-la même, un peu changé(e), beaucoup changé(e), profondément changé(e) ?

- Profondément changé(e) ?
 Beaucoup changé(e)
 Un peu changé(e)
 Le-la même

20. Peux-tu citer un aspect positif de ton expérience de MWA?

21. Peux-tu citer un aspect négatif de ton expérience de MWA?

22. Durant le séjour sur place, quels sont les éléments qui t'ont le plus marqués ?

Maximum 3 éléments

- Le logement
 La nourriture
 Les transports
 Les visites programmées
 Les rencontres interculturelles
 Les temps libres

- Les temps d'échanges et de réflexion
- La vie en groupe
- Les chantiers (constructions, animations, etc.)
- La communication sur le blog
- Autres

23. Durant la réalisation du projet, quels sont les trois aspects que tu as trouvés le plus difficile ?
Maximum 3 éléments

- Prendre la décision de partir
- Rechercher des financements
- Se préparer au départ et aux chocs culturels
- Gérer les craintes et les peurs
- Communiquer sur le projet avec la famille et les amis (blog, etc.)
- Le choc culturel
- La vie en groupe
- Les problèmes de santé
- Avoir l'impression d'un sentiment d'insécurité
- Le moment du départ
- Le mois de retour en Belgique
- La relecture des expériences
- Les témoignages
- Autres

24. Quels sont les personnes qui ont facilité la mise en place du projet ?
Maximum 3 éléments

- Les accompagnateurs de l'école
- Les accompagnateurs ONG
- Les accompagnateurs du Sud
- Les acteurs de La Libre Belgique
- La direction
- Les parents
- Les autres enseignants
- Les autres élèves ayant participé au projet MWA
- Les autres élèves n'ayant pas participé au projet MWA
- Autres

25. Selon toi, en dehors du séjour, quels sont les moments du projet les plus importants ?
Maximum 3 éléments

- Les temps de formation sur les relations Nord/Sud, les contextes internationaux, etc.
- Les temps de réflexion sur les motivations, craintes, etc.
- Les temps de formation sur le contexte du pays visité
- Les informations préalables aux choses concrètes (vaccins, visa, etc.)
- La récolte de fonds
- Les réunions organisationnelles avec le groupe
- Les temps de communication avec l'école et les parents (blog, etc.)
- Le débriefing du retour
- La journée de conclusion avec La Libre et les autres projets MWA
- Autres

26. Comment évalue-tu l'organisation liée au projet MWA proposée par le partenaire ONG ?

	Très bien	Bien	Moyennement bien	Mauvais	Très mauvais	Je ne sais pas
La formation avant de partir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'information préalable sur les choses concrètes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le débriefing du retour (vaccins, visa, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La disponibilité de l'ONG	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les compétences de l'ONG	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'aide matérielle et organisationnelle apportée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La communication	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Comment évalue-tu le séjour d'immersion en lui-même ?

	Très bien	Bien	Moyennement bien	Mauvais	Très mauvais	Je ne sais pas
Les accompagnateurs Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les accompagnateurs ONG	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le logement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La nourriture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les transports	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les visites programmées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les rencontres interculturelles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les temps libres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les temps d'échanges et de réflexion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La vie en groupe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les chantiers (constructions, animations, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Le séjour d'immersion a-t-il changé ?

Non Un peu Oui Pas évaluable

- | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ta vision des pays du Sud | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ta perception de la solidarité internationale | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ton appréhension de l'Autre | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ta vision de la Belgique | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ton rapport à la consommation | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ton rapport à l'engagement | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ton orientation professionnelle future | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ta vision de la citoyenneté mondiale | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

29. Si c'était à refaire, est-ce que tu referais le projet MWA ?

- Oui
 Non
 Je ne sais pas

30. Qu'est-ce que tu referais à l'identique ?

31. Quelles sont les modifications que tu apporterais ?

32. As-tu continué à:

Oui Non

- | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|
| Partager avec le groupe de ton expérience | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Rester en contact avec les personnes rencontrées | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Te documenter sur la zone de ton séjour | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Témoigner de ton expérience à des personnes en dehors de ton entourage | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

33. Chez toi, dans ta famille, as-tu fait l'une de ces choses ci-dessous ?

Oui Non

- | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|
| Relater ton expérience | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Provoquer des changements de comportement (achat équitable, types de consommation, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Chercher à sensibiliser ta famille aux relations Nord/Sud | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Proposer des initiatives d'engagement en faveur du Sud (bénévolat dans une ONG, etc.) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Proposer de partir en vacances dans un pays du Sud | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="text"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Pour te situer

Ton année de naissance ?

Ton sexe ?

Féminin

Masculin

La filière suivie au moment du projet MWA ?

Général

Technique

Professionnel

Artistique

Spécialisé

Ton année d'étude au moment du projet MWA ?

3^{ème} année

4^{ème} année

5^{ème} année

6^{ème} année

Ton code postal ?

Nombre de frère(s) et soeur(s) ?

0

1

2

3

4

5

6 et plus

Peux-tu me donner la catégorie socio-professionnelle de ton père ?

Agriculteurs exploitants

Patrons de l'industrie et du commerce (artisans, commerçants, etc.)

Professions libérales et cadres supérieurs (médecins, ingénieurs, scientifiques, professeurs, etc.)

Cadres moyens (instituteurs, enseignants techniciens, services médicaux, etc.)

Employés (employés de bureau, employés de commerce, etc.)

Ouvriers

Personnels de service (aide familiale, femmes de ménages, etc.)

Personnes non actives (étudiants, retraités, en recherche d'emploi, etc.)

Autres (artistes, clergé, armée, policier, pompier, etc.)

Je ne sais pas

Quelles sont tes activités parascolaires ? Plusieurs réponses possibles :

- Sport
- Mouvement de jeunesse
- Musique et activités artistiques
- Lecture
- Informatique (télévision, ordinateur, etc.)
- Autres

Quelles étaient tes motivations à participer au projet MWA ?

Maximum 2 réponses

- Pour mon développement personnel
- L'envie d'apporter mon aide aux populations du Sud
- La sensation d'être utile au sein de la société
- Pour être bien vu dans mon entourage
- La volonté de vivre une expérience au sein de la coopération au développement
- L'envie de découvrir l'Afrique
- Sortir de chez moi et des activités habituelles de l'école
- Pour rester avec mes amis
- L'envie d'entrer en contact avec des populations du Sud
- Rencontrer d'autres jeunes et enseignants de mon école
- Acquérir des compétences (organisation, communication, etc.)
- Pour pouvoir communiquer mon expérience sur les réseaux sociaux
- Pour relever un défi personnel
- Autres

Est-ce que c'était ta première expérience internationale ?

- oui
- non

Suite au projet MWA, as-tu vécu d'autres expériences internationales ?

- Aucunes
- Stages
- Autres voyages solidaires
- Séjours touristiques dans un pays du Sud
- Echanges interculturels
- Camps à l'étranger dans un mouvement de jeunesse
- Accueil d'étrangers
- Autres

Est-ce que nous pouvons te contacter pour approfondir quelques questions ? Si oui, merci d'indiquer ton adresse e-mail.

ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS MWA

Madame, Monsieur,

« Iles de Paix » est une ONG de coopération au développement active dans différents pays d'Afrique et d'Amérique latine mais également en Belgique, avec son important volet d'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire. Avec le Service de Socio-Anthropologie du Développement de l'Université de Liège, elle lance une évaluation sur les séjours d'immersion Sud dans le cadre du projet Move With Africa (MWA). Concrètement cette étude a pour buts principaux :

- De déterminer les changements les plus significatifs dans les attitudes et comportements des élèves, enseignants et parents d'élèves ayant vécu cette expérience.
- D'identifier les acteurs et facteurs qui ont pu contribuer à faciliter ces changements.

Ce faisant, pourriez-vous consacrer quelques minutes à répondre à ce questionnaire? Bien entendu, nous vous garantissons que vos réponses seront traitées dans l'anonymat le plus total et qu'elles contribueront exclusivement à l'usage de cette recherche.

Si vous souhaitez obtenir d'autres informations supplémentaires à ce propos, vous pouvez le demander aux adresses suivantes: Gautier.Pirotte@ulg.ac.be ou Veronique.Fettweis@ulg.ac.be.

En vous remerciant d'avance pour votre contribution.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos salutations distinguées.
L'équipe de recherche

Le projet Move With Africa de manière générale

1. Avec quelle ONG êtes-vous parti(e) ? Plusieurs réponses possibles

- ASMAE
- Iles De Paix
- Sensorial Handicap Coopération
- Entraide et Fraternité
- Vétérinaires Sans Frontières
- Défi Belgique Afrique
- Caritas International
- Croix Rouge de Belgique
- Agence Belge au Développement
- Coopération Technique Belge CTB
- Caritas
- Africapsud
- VIA Bosco

2. Quel était le pays de destination ? Plusieurs réponses possibles

- Sénégal
- Burkina Faso
- Bénin
- Rwanda
- Burundi
- R.D. Congo

3. Pour chacune des informations ci-dessous, dites-moi si selon vous cela correspond au projet Move With Africa?

	Oui totalement	Partiellement	Pas du tout	Je ne sais pas
Un voyage en Afrique pour pas cher	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une expérience de groupe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un projet humanitaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un échange interculturel avec la population locale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une expérience de la coopération au développement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De l'aide matérielle pour les populations les plus pauvres au Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une action de sensibilisation aux relations Nord/Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une récolte de fonds pour des ONG	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une forme d'éducation à la citoyenneté mondiale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une épreuve pour mieux se connaître	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autres <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Le projet MWA pour vous

4. Diriez-vous que vous avez été globalement très, assez, peu ou pas du tout satisfait(e) du projet MWA ?

- Très satisfait(e)
- Globalement satisfait(e)
- Peu satisfait(e)
- Pas du tout satisfait(e)

5. De manière générale, quelle est la plus value du projet MWA au sein de votre établissement scolaire ?

6. Selon vous, en dehors du séjour, quels sont les moments du projet les plus importants ?

Maximum 3

- Les temps de formation sur les relations Nord/Sud, les contextes internationaux, etc.
- Les temps de réflexion sur les motivations, craintes, etc.
- Les temps de formation sur le contexte du pays visité
- La récolte de fonds
- Les réunions organisationnelles avec le groupe
- Les temps de communication avec l'école et les parents via le Blog
- Les informations préalables aux choses concrètes (vaccins, visa, etc.)
- Le débriefing du retour
- Les temps de formation exclusivement réservés aux enseignants
- Autres

7. Comment évaluez-vous l'organisation liée au projet MWA proposée par le partenaire ONG ?

	Très bien	Bien	Moyennement bien	Mauvais	Très mauvais	Je ne sais pas
La formation avant de partir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'information préalable sur les choses concrètes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le débriefing du retour	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La disponibilité de l'ONG	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les compétences de l'ONG	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'aide matérielle et organisationnelle apportée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La communication (blog, articles, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Comment évaluez-vous le séjour d'immersion en lui même ?

	Très bien	Bien	Moyennement bien	Mauvais	Très mauvais	Je ne sais pas
Les accompagnateurs Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les accompagnateurs ONG	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le logement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La nourriture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les transports	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les visites programmées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les rencontres interculturelles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les temps libres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les temps d'échanges et de réflexion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La vie en groupe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les moments de communication	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(blog, etc.)

Les chantiers (constructions, animations, etc.)

9. Si c'était à refaire, est-ce que vous referiez ce projet ?

oui

non

10. Quelles sont les modifications que vous apporteriez ?

11. Qu'est-ce que vous referiez à l'identique ?

12. Pouvez-vous citer un aspect positif de cette expérience ?

13. Pouvez-vous citer un aspect négatif de cette expérience ?

Les changements du projet Move With Africa chez les élèves ayant participé

14. Avez-vous observé des changements positifs à la suite du projet MWA chez les élèves

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si oui, quels sont ceux qui, pour vous, sont les plus importants ? Maximum 2 éléments.

Acquisition de nouvelles connaissances

Acquisition de nouvelles représentations

Acquisition de nouveaux comportements et attitudes

Acquisition de compétences techniques et organisationnelles

Renforcement de la confiance en soi

15. Selon vous, quelles sont les principales connaissances qui sont acquises par les élèves qui participent au projet MWA ? Maximum 3 éléments

16. Avez-vous observé des changements négatifs à la suite du projet MWA chez les élèves ?

- Oui
 Non
 Je ne sais pas

-Si oui, pouvez-vous préciser ?

17. Avez-vous observé des évolutions dans les représentations des jeunes sur:

	Non pas du tout	Oui un peu	Oui beaucoup	Non évaluable
Les relations Nord/Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les formes d'actions menées de solidarité internationale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Pensez-vous que le projet MWA a pu contribuer à rendre les élèves:

	Plus	Ni plus, ni moins	moins	Je ne sais pas
Capables de s'adapter à des situations diverses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Engagés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responsables	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sensibles aux relations Nord/Sud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matérialistes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Citoyens du monde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fatalistes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouverts aux différences culturelles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autonomes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Les changements du projet MWA pour tout l'établissement scolaire

19. Avez-vous observé des changements positifs à la suite du projet MWA dans l'établissement scolaire ?

- Oui
 Non
 Je ne sais pas

- Si oui, quels sont ceux qui, pour vous, sont les plus importants ? Maximum 2 éléments

- Amélioration de l'image de l'école
 Ouverture de l'école aux questions Nord/Sud
 Plus grand soutien du corps enseignant aux activités de sensibilisation et/ou de citoyenneté
 Nouvelle collaboration externe (ONG, partenaires Sud)
 Autres

Les changements observés pour vous

20. De votre séjour au Sud, diriez-vous que vous êtes revenu(e):

- Le-la même
- Un peu changé(e)
- Beaucoup changé(e)
- Profondément changé(e) ?

21. Votre voyage a-t-il modifié ?

	Non	Un peu	Oui	Pas évaluable
Votre vision du pays d'accueil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre perception de la solidarité internationale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre appréhension de l'Autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre vision de la Belgique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre rapport à la consommation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre rapport à l'engagement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre orientation professionnelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre appréhension des problèmes quotidiens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre vision de la citoyenneté mondiale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Avez-vous déjà fait référence au projet MWA dans votre activité professionnelle (ex: cours, etc.) ?

- oui
- non

-Si oui, pouvez-vous préciser ?

Pour vous situer

Votre sexe ?

- Masculin
- Féminin

Votre année de naissance ?

Vous êtes ?

- Enseignant
- Educateur
- Autres

Si vous enseignez des cours généraux, quels sont-ils ?

- Français
- Mathématiques
- Langues étrangères
- Sciences
- Sciences humaines et sociales (histoire, géographie, sciences sociales)
- Sciences économiques et informatiques
- Cours philosophiques
- Grec ancien, latin
- Autres

Si vous enseignez des cours techniques ou qualifiants, quels sont-ils ?

- Agronomie
- Industrie
- Construction
- Hôtellerie-alimentation
- Economie
- Service aux personnes
- Sciences appliquées
- Autres

En quelle(s) année(s) ?

Quelle est votre formation ?

- Régendat (Bachelier)
- Licence (Master)
- Autres

Dans quel réseau d'enseignement êtes-vous ?

- Libre
- Officiel
- Autres

En quelle(s) année(s) avez-vous participé au projet MWA ?

Plusieurs réponses possibles

2012-2013

2013-2014

2014-2015

Quelles étaient vos motivations à participer au projet MWA?

Est-ce que le projet MWA était votre première expérience internationale ?

Oui

Non

Est-ce que nous pouvons vous contacter pour approfondir quelques questions? Si oui, merci d'indiquer votre adresse e-mail.