



**Direction générale de l'enseignement et de la recherche  
Inspection de l'enseignement agricole**

## **L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT ET À LA CITOYENNETÉ INTERNATIONALE**

**QUELLES PRATIQUES POUR REUSSIR ?**

**Dominique AUMASSON  
Monique LEFEBVRE-BARDOT  
Jean METGE  
Damien TREMEAU**

**Février 2011**

# SOMMAIRE

## INTRODUCTION

### I - CHAMP ET DEMARCHE D'ETUDE

1. La commande
2. L'éducation au développement et à la solidarité internationale, de quoi parle-t-on ?
3. La démarche de l'étude

### II - L'EVALUATION DES ACTIONS D'EAD EN QUESTION

### III - FACTEURS DE REUSSITE DE L'EAD DANS LES ETABLISSEMENTS

1. La dynamique liée au pilotage (local, régional, national)
2. L'engagement d'enseignants leaders
3. La dynamique de projet et le travail en réseau
4. L'articulation entre projets d'EAD et enseignements
5. L'ancrage territorial des actions
6. Les capacités de financement

### IV - TYPOLOGIE DES ETABLISSEMENTS ET POSTURES DES ENSEIGNANTS

1. Typologie des établissements
2. Postures des enseignants

### V - PRECONISATIONS

1. Définir un cadre conceptuel
2. Assurer la pérennité et élargir le champ de travail du RED
3. Mettre en place des actions de formation continue pour les enseignants
4. Déterminer les compétences générées par les activités d'EAD
5. Promouvoir et valoriser les actions des établissements

## ANNEXES

ANNEXE 1 : SIGLES

ANNEXE 2 : QUESTIONNEMENT EN ETABLISSEMENT

ANNEXE 3 : POINTS D'APPUI DANS LES REFERENTIELS

ANNEXE 4 : EAD ET COMPETENCES

ANNEXE 5 : PERSONNES ET ETABLISSEMENTS CONSULTES

ANNEXE 6 : BIBLIOGRAPHIE

## INTRODUCTION

L'éducation au développement, considérée comme une ouverture sur la diversité de la réalité sociale, économique et culturelle du monde, fait partie depuis longtemps des préoccupations de l'enseignement agricole. Dès 1983 une note de service de la DGER invitait les établissements à sensibiliser les élèves aux réalités du tiers monde, ce qui a entraîné le développement d'enseignements spécifiques, la création de clubs dédiés à cette thématique (dans un cadre extra scolaire) et parfois des voyages d'études dans les pays africains, au point que l'INRAP<sup>1</sup> a été mandaté en 1988 pour conduire une évaluation des actions d'éducation au développement. Cette étude, dans l'une de ses conclusions, a souligné leur intérêt, mais aussi le manque de clarté des objectifs poursuivis et en conséquence la difficulté de déterminer leur impact.

Ceci n'a pas empêché l'enseignement agricole d'accentuer le développement de l'éducation au développement, notamment dans le cadre de sa mission de coopération internationale. La circulaire du 26 juin 2001 a même fait de l'apprentissage de la citoyenneté (en y incluant l'éducation au développement) l'un des 5 objectifs prioritaires de la mission de coopération internationale. La création du réseau thématique sur l'éducation au développement (RED) a constitué un marqueur fort de cette politique.

Au cours des dernières années, les actions se sont multipliées : intégration dans les référentiels des problématiques du « développement international », approche des questions alimentaires mondiales, participation à des campagnes de solidarité, partenariats avec des établissements agricoles de pays du sud, ... Il est aussi vraisemblable que la qualité et l'impact de ces actions se sont améliorés.

Il n'en reste pas moins que plus de 20 ans après l'étude réalisée par l'INRAP, certaines mêmes questions demeurent posées. Un état des lieux exhaustif des actions d'éducation au développement et à la citoyenneté internationale (EAD-CI)<sup>2</sup> dans l'enseignement agricole et leur évaluation, notamment en terme d'impact sur les apprenants, restent à réaliser. S'il en est ainsi, c'est principalement en raison de la complexité de ce chantier qui porte sur un domaine difficile à cerner, où les expériences sont nombreuses, mais les données scientifiques rares. Aussi la DGER a-t-elle demandé à l'IEA d'entreprendre un travail permettant de progresser dans l'approche de cette question. A défaut de la mise au point d'une méthodologie pour une évaluation d'impact, initialement souhaitée mais non compatible avec les moyens alloués à cette étude, il a été convenu que l'étude pourrait être orientée vers l'identification des facteurs de réussite des actions d'EAD-CI.

---

<sup>1</sup> L'Institut National de Recherches et d'Applications Pédagogiques a été créé en 1996 pour assurer un appui au système éducatif agricole. Il n'existe plus aujourd'hui dans sa configuration première. Une partie de ses attributions est actuellement assurée par l'Institut Eduter, au sein d'AgroSup Dijon.

<sup>2</sup> Dans l'enseignement agricole, on utilise l'expression « Education au Développement et à la Citoyenneté Internationale » plutôt que « Education au Développement et à la Solidarité Internationale » pour éviter toute confusion sur les objectifs de la mission de coopération internationale. Il ne s'agit pas en effet de réaliser des actions de solidarité (même si cette valeur demeure très présente dans les principes de la mission). L'EAD-CI est vue comme une composante d'une citoyenneté responsable à dimension internationale.

## I - CHAMP ET DEMARCHE D'ETUDE

### 1. La commande.

Dans sa version initiale, la lettre de commande de la Directrice Générale de l'Enseignement et de la Recherche indiquait : « *L'éducation au développement et à la citoyenneté internationale : quels sont les impacts des actions et des outils mis en place ? Quels indicateurs pour les mesurer ?* »

Par la suite, nous avons été conduits à modifier sensiblement les termes de la commande en concertation avec le BRECI et à proposer le libellé suivant : « *Pistes méthodologiques pour évaluer les actions d'EAD-CI. Conditions de réussite des actions dans les établissements* »

Différentes raisons ont milité en faveur de cette nouvelle formulation :

- La difficulté à cerner le champ couvert par l'EAD-CI : sa définition est très large (cf. paragraphe 2) ; il n'est pas possible de distinguer ce qui relève de la mission de coopération internationale et des autres missions ; l'EAD se réalise aussi bien dans le cadre des enseignements classiques en application des référentiels que lors d'activités extra-scolaires ; toutes les disciplines peuvent être concernées.
- La non réalisation par le SNA de l'état des lieux des pratiques sur lequel nous avons prévu de nous appuyer.
- La confirmation, après consultation de plusieurs experts, que l'impact des actions d'EAD en terme de modification des comportements des apprenants était très difficile à identifier au milieu de tous ses déterminants (cf. chapitre II)

### 2. L'éducation au développement et à la solidarité internationale, de quoi parle-t-on ?

Il n'existe pas une seule définition du concept d'éducation au développement. Tout dépend du sens que l'on attribue à ces deux mots-clés et cela a varié dans le temps et l'espace.

Cependant, on retiendra celle proposée par la plate-forme Educasol qui fédère une trentaine d'associations de solidarité internationale : « *L'éducation au développement et à la solidarité internationale a pour finalité le changement des mentalités et des comportements de chacun dans le but de contribuer individuellement et collectivement à la construction d'un monde juste, solidaire et durable. Pour cela, elle a pour objectif de favoriser la compréhension des mécanismes d'interdépendance et d'exclusion dans le monde, la prise de conscience de l'importance de la solidarité internationale comme facteur de changement social, l'action pour la construction d'un monde solidaire. Eduquer au développement et à la solidarité internationale, c'est s'impliquer dans un processus global dont la dimension Nord/Sud est un élément constitutif déterminant ...* »

Le ministère de l'éducation nationale dans sa note de service du 29/09/2009 assigne d'ailleurs à l'EAD-SI des objectifs proches de ceux proposés par Educasol et en fait une composante de l'éducation au développement durable : « *L'éducation au développement et à la solidarité internationale vise à donner aux jeunes des clés de compréhension des déséquilibres mondiaux et à encourager la réflexion sur les moyens de réduire la pauvreté et les inégalités. Elle participe au développement durable, en contribuant à la compréhension des interdépendances environnementales, économiques, sociales et culturelles à l'échelle mondiale* »

Il s'agit là de définitions très larges faisant référence aux buts recherchés et non à des contenus précis, ce qui explique en grande partie les difficultés indiquées dans le paragraphe précédent.

### 3. La démarche de l'étude.

Concernant les méthodologies d'évaluation, nous avons fait le choix de nous référer aux travaux de Thierry DE SMEDT, professeur à l'Université Catholique de Louvain, qui milite pour une « *évaluation segmentée* » compatible avec les spécificités et les contraintes de ce type d'actions éducatives. Ces travaux ont été utilisés par plusieurs associations spécialisées en EAD pour évaluer leurs actions et/ou élaborer des guides méthodologiques dont certains pourraient être utilisés, après adaptation, par les établissements souhaitant intégrer l'évaluation dans leurs pratiques (cf. chapitre II)

En outre, les réflexions menées avec cet auteur et d'autres acteurs associatifs nous ont conduit à orienter plutôt notre travail évaluatif sur les facteurs de réussite des actions d'EAD, en combinant trois approches complémentaires : une approche « culturelle », une approche stratégique et une approche pédagogique, cette dernière incluant un essai d'analyse des effets des actions sur les apprenants.

Plusieurs cas concrets d'établissements connus pour réaliser des actions d'EAD ont été analysés en utilisant un questionnaire basé sur cette démarche (cf. annexe 2).

A partir de ce travail d'analyse, nous avons aussi proposé une typologie des établissements en matière d'éducation au développement selon un gradient d'intensité et d'efficacité des actions.

## II - L'EVALUATION DES ACTIONS D'EAD EN QUESTION

D'une manière générale, dans l'enseignement agricole, les actions d'EAD-CI sont peu ou mal évaluées et parfois même pas du tout. Ceci tient vraisemblablement à leur nature, aux conditions dans lesquelles elles sont exercées, mais aussi peut-être aux acteurs qui les conduisent (enseignants souvent bénévoles et militants). Lorsqu'une évaluation est mise en place, il s'agit le plus souvent d'une évaluation de satisfaction réalisée « à chaud » auprès des élèves et éventuellement d'une analyse portant sur le déroulement de l'action. Ce qui est important, à savoir les effets induits à court terme et l'impact à moyen terme sur les apprenants, n'est qu'exceptionnellement étudié.

Face à ce constat, nous avons essayé d'observer et d'analyser les pratiques et les propositions d'organismes engagés dans des programmes d'éducation au développement, en particulier celles d'Educasol, plate forme française d'éducation au développement et à la solidarité internationale qui rassemble de nombreux collectifs et associations et qui a produit un guide méthodologique<sup>3</sup> où s'alimentent certains acteurs éducatifs parmi lesquels le RED et des enseignants du CNEAP.

Il est clair pour tous que la mesure de l'impact des actions d'EAD nécessite des précautions importantes afin d'éviter de se situer, soit dans un modèle quantitatif inspiré des médias qui va chercher des indicateurs multiples, visibles immédiatement, avec des variables dépendantes mal prises en compte tant l'opération est difficile, soit dans un modèle qualitatif qui ne serait guidé que par le ressenti des apprenants. Or, on le sait bien, l'expérience des élèves en contexte éducatif, est multiple, différenciée et difficilement réductible. C'est cette expérience qu'il faut interroger pour rendre visible ce qui a « bougé ».

Les travaux conduits par Thierry DE SMEDT<sup>4</sup> confirment cette analyse. Il souligne *le danger du simplisme* dans l'injonction « *faites de l'évaluation* ». Il considère que chaque organisme

---

<sup>3</sup> *Education au développement et à la solidarité internationale. Comment auto-évaluer ses actions ? Guide méthodologique. EDUCASOL - F3E - CIEDEL septembre 2009.*

<sup>4</sup> *Pour une évaluation segmentée. Thierry DE SMEDT. Revue Antipodes-ITECO. avril 2002.*

conduisant des projets d'EAD doit *construire ses propres outils d'évaluation afin d'éviter d'arriver à un outil normalisé, ou de subir l'outil des autres*. Face aux difficultés signalées, il propose une piste pour progresser : « *l'évaluation segmentée* ». Dans un projet d'EAD, *il ne faut pas vouloir tout évaluer en une fois* ; il est préférable *de s'orienter vers des évaluations de segments du projet, en précisant ce qu'ont veut évaluer, pourquoi et comment*.

On peut évaluer notamment :

- la validité de la problématique (la question du commerce équitable par exemple)
- la qualité des outils éducatifs utilisés (approche didactique)
- l'efficacité de la méthode éducative choisie (approche pédagogique)
- les effets des changements dans les représentations, les attitudes et les comportements sur le domaine du développement (tout en n'ignorant pas l'influence de facteurs extérieurs au projet).

Il appartient ensuite aux évaluateurs de déterminer ce qui doit constituer le champ légitime et pertinent d'évaluation. Pour ce qui concerne les enseignants, il apparaît pertinent de se centrer sur l'approche pédagogique et, si le corpus de données le permet, sur l'approche didactique.

Au sein de l'approche pédagogique, à la suite de nos échanges, nous avons déterminé les entrées suivantes :

- une entrée culturelle (au sens de la sociologie des organisations) : qu'est ce qui permet la construction de synergies dans les établissements autour de cette démarche d'éducation au développement et à la citoyenneté internationale ?
- une entrée stratégique : dans quelles conditions réussit-on à construire une démarche continue et intégrée en matière d'EAD-CI ?
- une entrée « pilotage pédagogique » : comment pilote-t-on pédagogiquement la construction des apprentissages et plus précisément comment évalue-t-on dans les établissements les « empreintes » (cognitives, comportementales) des actions d'EAD-CI ?

### III - FACTEURS DE REUSSITE DE L'EAD DANS LES ETABLISSEMENTS

#### 1. La dynamique liée au pilotage.

##### 1.2. Le pilotage de l'EPL.

Si les actions sont quasiment toujours initiées par des enseignants ou formateurs qui s'engagent au plan personnel et professionnel, les projets qu'ils mènent ne peuvent s'inscrire dans la durée sans un « portage » de l'équipe de direction de l'EPL.

Les attentes des équipes enseignantes en la matière concernent les éléments suivants :

- le soutien logistique et organisationnel sur le montage des projets,
- le portage d'une dynamique décidée *collégalement sur une stratégie partagée*. On peut, en effet, rencontrer des divergences de points de vue sur la manière de mobiliser dans l'établissement ; ainsi tel directeur adjoint souhaiterait recentrer les énergies sur quelques projets alors que l'animatrice au contraire souhaite soutenir un maximum de projets divers,
- l'accompagnement de la mise en place d'un produit de communication interne spécifique aux projets,
- la gestion globale du temps de l'EPL favorisant la concertation et la temporalité particulière des projets. Lorsque les emplois du temps sont « serrés », pour répondre à un souci économique ou

pour répondre aux contraintes de transports scolaires, le temps des projets et de la vie associative peut être sacrifié,

- la participation à l'accueil des hôtes et l'organisation d'évènements protocolaires.

### 1.2. Le pilotage régional.

Le chargé de mission régional est à la bonne place, avec le nécessaire soutien de son chef de service, pour assurer :

- la veille informationnelle sur les appels à projets,
- la réglementation,
- l'appui-conseil au montage des dossiers,
- la mise en réseau des acteurs, la mise en lien des projets.

### 1.3. Le pilotage national.

L'attente des équipes concernant le pilotage national est forte pour maintenir :

- de réelles marges de manœuvre dans les dotations en personnels afin de permettre la souplesse organisationnelle nécessaire au montage des projets,
- des financements spécifiques,
- l'accompagnement du travail des réseaux géographiques.

## 2. L'engagement d'enseignants leaders.

Dans la quasi totalité des exemples étudiés, la réussite des projets est liée non seulement à l'implication ou au soutien de l'équipe de direction, mais aussi et surtout à l'engagement d'un ou (plus rarement) de plusieurs enseignants leaders. Il s'agit en général d'enseignants passionnés, porteurs de valeurs éducatives fortes, maîtrisant les méthodologies d'ingénierie de projet, ne se limitant pas à leurs obligations de services, prenant des initiatives, et capables de mobiliser et d'entraîner leurs collègues dans les actions qu'ils souhaitent développer (cf. chapitre IV).

Une telle situation n'est certes pas spécifique aux actions d'EAD, mais elle est ici plus répandue et plus prégnante, compte tenu de la nature de ce domaine et de sa faible prise en compte institutionnelle par le système. Il peut d'ailleurs en résulter une certaine fragilité dans la pérennisation des projets lorsque, pour mutation ou lassitude, le leader souhaite «passer la main»

## 3. La dynamique de projet et le travail en réseau.

Afin de les inscrire dans la durée, il y a tout intérêt à ce que les actions d'EAD constituent un volet particulier du projet d'établissement. Elles viennent alors prendre appui sur un collectif piloté, avec des moyens logistiques et humains identifiés et affectés qui lui permettent de s'inscrire dans une vraie dynamique collective. Des objectifs validés collégialement et déclinés opérationnellement en équipe optimisent le potentiel de réalisation et permettent même parfois d'évaluer les actions conduites.

A défaut de projet global, il apparait clairement que les établissements qui pratiquent habituellement une pédagogie de projet, avec une forte autonomie des équipes pédagogiques encouragée par la direction, et une implication de tous les élèves concernés, sont ceux où les actions d'EAD ont le plus de chances de connaître la réussite.

De plus, la mise en réseau des équipes qui s'emparent de l'éducation au développement permet des perspectives d'enrichissement pour tous les projets, par des réflexions communes, des échanges de pratiques et éventuellement la mise en commun de moyens sur des actions ciblées. Elle offre des possibilités d'actions à fort impact, au-delà du périmètre de l'EPL. Les réseaux

d'éducation au développement sont efficaces et mobilisateurs parce qu'ils sont dotés de moyens, notamment en matière d'animation.

#### **4. L'articulation entre projets d'EAD et enseignements.**

Comme on peut le voir de manière détaillée dans l'annexe 3, les référentiels de formation intègrent des savoirs qui constituent :

- des pré-requis à la compréhension de la notion de développement : la notion de ressource et son inégale répartition, la mondialisation,...
- un cadre historique et épistémologique : la colonisation et ses effets, la décolonisation et ses effets, la différence entre croissance et développement, les aires de puissance et les périphéries,...
- un cadre socioculturel : cultures et territoires, comportements alimentaires, incidences écologiques, problèmes éthiques,...

Les différents types de projets que nous avons pu analyser présentent des degrés divers d'intégration dans la démarche pédagogique globale.

La démarche la plus génératrice de compétences observables est visiblement celle qui mêle :

- les séquences de face à face où sont introduites les notions référées aux projets,
- les temps de préparation du projet où on s'appuie sur les représentations des apprenants et où on formule des hypothèses de travail,
- les séquences pédagogiques qui permettent le « retour d'expériences », la « mise en mots » qui permet d'approcher la compétence,
- la relance sur de nouveaux projets avec une part de plus en plus grande d'initiative des apprenants.

Les établissements dans lesquels la démarche est la plus intégrée sont ceux qui utilisent la plus grande diversité de mises en situation pour aborder les notions liées au développement et à la citoyenneté internationale. Ainsi, vont être utilisés :

- les événements : festival Alimenterre, semaine de la solidarité internationale, semaine contre les discriminations, journées régionales de la coopération internationale, colloque développement durable, animations proposées par le RED avec l'association Lafi bala, par exemple « Un peu de sud dans mon assiette », « Decodé »
- les dispositifs pluridisciplinaires : MIL (exemple en BTSA : MIL « agriculture et sociétés », MIL « développement international »), EIE (exemple en bac professionnel : EIE « lecture de paysage » dans lequel l'approche locale d'une zone de marais permet ensuite lors du séjour en Afrique un transfert de savoirs sur une zone de lagune), PIC (organisation d'une exposition)
- des démarches globales de portée nationale : Agenda 21
- des dispositifs institutionnels : classe européenne, utilisation des programmes européens (Comenius, Leonardo...) pour développer la citoyenneté européenne.

Les séjours à l'étranger dans des pays en développement occupent une place importante qu'il convient de souligner. Lorsque les jeunes en sont de véritables acteurs confrontés à des situations nouvelles et initiés à des apprentissages nouveaux, le travail des enseignants au retour est particulièrement fructueux. Ont été cités par exemple :

- une formation au micro jardinage sous la conduite d'un enseignant sénégalais,
- la mise en place d'un sentier écologique, la construction de fours solaires (toujours au Sénégal)
- des échanges avec des conteurs mauritaniens et berrichons pour un montage de spectacle qui sera présenté lors des journées régionales de la coopération internationale (région Centre).

Il existe aussi des projets plus partiels avec un degré d'intégration moindre ; la construction de l'expérience dans l'action sur un terrain réel y est plus limitée tant dans le nombre d'apprenants concernés que dans la dimension entrepreneuriale du projet. De tels projets sont intéressants, mais moins « contagieux » pour l'ensemble de l'établissement.



## **5. L'ancrage territorial des actions et des projets.**

Il arrive que des partenaires extérieurs soient impliqués dans des projets d'EAD pilotés par les établissements d'enseignement agricole. Il peut s'agir de collectivités territoriales (région, département, commune), d'acteurs économiques (entreprises, coopératives,...), d'organismes professionnels, d'associations ou d'ONG locales, d'établissements de l'éducation nationale, de personnes-ressources ...sans oublier les partenaires des pays du Sud lorsque l'action les concerne directement. La nature et le degré de leur implication sont variables et fortement liés à leurs caractéristiques propres et à celle des projets : contribution financière pour les collectivités et les acteurs économiques, co-animation des actions pour certaines associations, interventions ponctuelles pour d'autres, ....

Mais la situation inverse où des établissements participent à des projets pilotés à l'extérieur se rencontre aussi parfois.

Pour illustrer ces situations, nous considérerons deux exemples rencontrés dans les établissements visités :

- La participation à des campagnes nationales comme Alimenterre qui a pour but de sensibiliser le public à la question de la sécurité alimentaire de la planète. Cette campagne offre l'opportunité aux établissements participant d'organiser par exemple des débats citoyens et des animations sur les causes de la faim où des responsables professionnels locaux et des associations de solidarité sont invités à intervenir. Il s'agit là d'un premier niveau de partenariat avec des acteurs locaux sur des actions ponctuelles.

- La construction et la mise en œuvre de projets durables de formation et/ou de développement dans des PED : C'est surtout dans ce cas de figure que la dimension territoriale des projets prend tout son sens. De tels projets multi partenariaux, malgré les difficultés supplémentaires de gestion, sont en général plus riches par les échanges qu'ils suscitent, plus dynamiques et plus efficaces par les synergies qui en résultent, et surtout plus solides et durables dans la mesure où la défaillance d'un partenaire peut être compensée par un autre. Ils contribuent aussi à renforcer l'image de l'établissement et son ancrage territorial et, de ce fait, ils peuvent avoir des effets positifs sur son attractivité pour le recrutement des élèves.

## **6. Les capacités de financement.**

Les actions d'EAD menées dans les établissements relèvent d'initiatives propres et sont très souvent inscrites dans le cadre de projets singuliers. A ce titre, elles reposent majoritairement sur la capacité des établissements à affecter des moyens à ces actions. L'origine des ressources est multiple et leur emploi est très encadré par les instructions comptables. Ainsi, les fonds mobilisables sont généralement de trois ordres : subventions dédiées, taxes d'apprentissage et fonds propres.

Les premières qui ont pour origine l'Etat, les collectivités territoriales ou même parfois des associations (CFSI, Fondation de France par exemple) ne sont obtenues que sur appel à projet et concours, puisque les enveloppes, non extensibles, perdent à être saupoudrées. Dans quelques cas, il peut s'agir d'actions conduites en commun avec des organismes professionnels ou des ONG.

L'affectation de taxe d'apprentissage peut se faire, au choix de l'établissement, et il est de pratique courante que les projets soient financés par la taxe nouvelle que les élèves impliqués sont capables de faire affecter. De plus, certains organismes collecteurs décident désormais de distribuer la part de taxe d'apprentissage collectée et non affectée en fonction des projets reçus et choisis.

Enfin, les établissements peuvent décider d'affecter tout ou partie de leurs ressources propres ; celles-ci sont très inégales de l'un à l'autre puisqu'elles relèvent de la possibilité offerte de facturer des prestations particulières (accueil de groupes, animations...).

Dans tous les cas, c'est bien en fonction de la typologie détaillée ci-dessous, et de l'importance accordée à ces actions, que les choix sont faits en matière de financement sur ressources propres et sur taxe d'apprentissage. De la même façon, les dossiers constitués dans le but de répondre aux appels à projets seront d'autant plus soigneusement sélectionnés qu'ils feront l'objet de démarches collectives.

## **IV - TYPOLOGIE DES ETABLISSEMENTS ET POSTURES DES ENSEIGNANTS**

### **1. Typologie des établissements.**

L'analyse des actions conduites dans l'enseignement agricole nous a permis d'élaborer une typologie des établissements vis-à-vis de l'EAD en quatre catégories :

- Ceux qui ont une stratégie globale d'éducation au développement constituant une culture d'établissement. Nous les qualifierons d'établissements « intégrateurs »
- Ceux qui inscrivent les projets dans une stratégie pédagogique : les « pédagogues »
- Ceux qui conduisent des actions ponctuelles en fonction des opportunités : les « opportunistes »
- Ceux qui se caractérisent par l'absence de réflexion et d'actions : les « inactifs »

- L'établissement « intégrateur »

Il se caractérise par une implication très forte des personnels, appartenant à toutes les catégories de la communauté éducative : directeur, membres de l'équipe de direction, enseignants, formateurs, personnels de surveillance, personnels administratifs, personnels TOS.

Le directeur joue un rôle majeur pour impulser, soutenir, développer, faire connaître ces actions en interne comme en externe. Il contribue à développer des partenariats stratégiques pour la conduite de ces actions sur le plan culturel, scientifiques, financier, politique, professionnel. Il a le plus souvent conduit lui-même des actions de développement avant d'être directeur et croit profondément à la valeur éducative de ces actions. Bref il apparaît comme un acteur majeur de cette dynamique d'établissement.

Les autres piliers des actions EAD sont des enseignants : deux ou trois d'entre eux constituent un noyau central et savent entraîner d'autres membres de la communauté éducative. Ces enseignants sont le plus souvent militants d'associations ; ils sont porteurs des valeurs véhiculées par l'EAD, ils se reconnaissent souvent par un style relationnel façonné par la vie associative. Ils ont une capacité à fédérer et à conduire des projets ; ils veulent convaincre, parfois même au risque d'agacer ceux qui ne partagent pas leurs idées.

Les agents administratifs ou TOS ne sont pas absents de ces projets. Ils font partie des accompagnateurs des séjours à l'étranger. Lorsque le projet est centré sur des questions alimentaires, les personnels de restauration sont impliqués.

Les actions conduites poursuivent des objectifs pédagogiques mais dépassent largement le cadre pédagogique. Elles font l'objet, en amont de l'action, d'une préparation minutieuse, tant pour les enseignants que pour les apprenants. En aval, elles sont analysées et exploitées pédagogiquement, surtout lorsque le projet comporte un séjour à l'étranger. Elles sont présentées, à l'ensemble des élèves pour motiver à ces actions, aux parents, aux partenaires externes. Elles sont reprises par la presse et différents médias et contribuent à valoriser les actions conduites par

l'établissement. Ceci n'est pas sans effet sur l'attractivité de l'établissement du point de vue de son recrutement.

La pédagogie de projet est au cœur de la stratégie pédagogique. Les élèves sont acteurs de ces actions. Les effets induits sont souvent importants. Même s'il n'y a quasiment pas d'évaluation rigoureuse de ces actions, tous les encadrants s'accordent pour dire qu'ils observent un changement de comportement net des élèves « *il y a un avant et un après... ce ne sont plus les mêmes, ils mûrissent* ». Les anciens élèves qui reviennent dans ces établissements quelques années plus tard disent souvent que ces actions ont modifié leurs représentations des pays qu'ils ont découverts. « *Découvrir, apprendre à relativiser, prendre de la distance par rapport à ce qu'on vit ici, modifier ma façon de voir les choses...* » sont les expressions qui reviennent le plus souvent dans le discours des élèves pour parler de l'apport de leurs expériences. Certains parlent même de changements dans leurs comportements : « *j'ai changé, oui c'est certain ; mais jusqu'où je ne sais pas... mes représentations : oui, mes comportements : sans doute, mais c'est difficile à dire* »

En définitive, dans ce type d'établissement, en raison de l'implication générale de la plupart des membres de la communauté éducative et de la durabilité des actions, on peut dire que l'EAD-CI est un élément fondamental de la culture de l'établissement.

- L'établissement « pédagogue »

Il se caractérise par une implication forte d'un groupe d'enseignants qui pensent que l'EAD est porteur de valeurs éducatives et pédagogiques. Ils sont peu nombreux dans l'établissement, le plus souvent un porteur de projet qui entraîne deux à trois personnes pour travailler avec lui. Le Directeur est favorable au développement de ces projets et facilite l'action de cette petite équipe.

Les objectifs de ces actions sont prioritairement pédagogiques, sans toutefois exclure la dimension éducative avec des effets sur les représentations, voire le comportement ultérieur des élèves. Par exemple, lorsque les projets comportent un séjour à l'étranger, il s'agit pour les élèves de s'initier à d'autres pratiques professionnelles et de se perfectionner en langues étrangères. Mais en même temps, ils découvrent une autre manière de vivre, une autre culture à laquelle ils doivent s'adapter et cela contribue à développer des capacités d'autonomie et d'initiative.

Les élèves ne sont pas spontanément motivés pour partir. Aussi ce type d'établissement organise-t-il des actions de promotion (impliquant les élèves déjà partis), de préparation au départ et recherche des bourses de stages (européennes, nationales ou régionales) afin que l'aspect financier ne constitue pas un obstacle au départ.

Les retours d'expériences sont souvent exploités par les enseignants concernés dans certains modules des référentiels.

Quelques établissements de ce type utilisent aussi les animations proposées par le RED et l'association Lafi Bala<sup>5</sup>. Les enseignants concernés participent alors avec les animateurs de l'association à la préparation de ces animations afin de pouvoir ensuite les valoriser dans leur cours.

Cette orientation EAD-CI reste toutefois réservée selon les cas à une ou deux filières de formation et ne diffuse pas dans l'ensemble de l'établissement.

- L'établissement « opportuniste »

---

<sup>5</sup> Lafi Bala est une association d'éducation à la citoyenneté internationale et au développement durable qui travaille en étroite collaboration avec le Réseau Education au Développement de l'enseignement agricole. Les principaux thèmes qu'elle aborde aujourd'hui sont : le développement durable, l'alimentation dans le monde, l'interculturalité et la lutte contre les discriminations. Elle a conçu de nombreux outils pédagogiques basés sur des jeux de rôle interactifs.

Ce type d'établissement n'a pas de véritable stratégie pédagogique en matière d'EAD. Il n'existe pas en son sein d'équipe pédagogique motivée par cette dimension éducative. La direction n'est pas non plus motrice pour encourager au développement de telles actions.

Mais conscient que l'éducation au développement est l'un des objectifs de la mission coopération internationale, l'établissement va saisir des opportunités pour conduire quelques actions d'EAD en utilisant des ressources externes. Il profite par exemple des animations proposées par diverses associations telles Lafi Bala citée dans le paragraphe précédent. Les enseignants sont présents lors de ces animations, mais sans véritablement en être les moteurs. Ces actions ponctuelles permettent une sensibilisation des élèves aux grands enjeux internationaux (crise alimentaire, lutte contre la pauvreté, problèmes environnementaux,...) ; mais, dans la mesure où il n'y a pas de suivi, leur impact est limité.

- L'établissement « inactif »

Il se caractérise par l'absence d'actions d'EAD, hormis celles qui sont inscrites dans les référentiels. Les priorités de l'établissement sont ailleurs.

Les obstacles évoqués sont d'abord d'ordre financier : il n'y a pas de financement pour cette mission coopération internationale. Ensuite, il n'y a pas de personnel réellement motivé par ces questions d'EAD dans l'établissement. Enfin, leur mise en œuvre est très couteuse en temps de travail pour un résultat difficile à évaluer.

Quel que soit le type d'établissement, il est assez remarquable de constater que la réflexion sur le fond : pourquoi menons-nous des actions d'EAD ? au nom de quelles valeurs ? n'est pas conduite collectivement au sein des établissements. Elle est parfois seulement initiée dans les établissements du premier type. Mais ceci ne signifie pas que les enseignants ne se réfèrent pas à certaines valeurs. Il nous a donc paru utile d'essayer de replacer les postures que nous avons observées dans un cadre conceptuel.

## **2. Postures des enseignants.**

Pourquoi inciter des élèves à partir à la rencontre d'autres cultures ? Cette question nous renvoie assez rapidement aux fondements de la réflexion sur la finalité de l'enseignement dans un contexte d'instabilité économique, de remise en cause des schémas classiques d'employabilité des diplômés, de doute sur l'utilité de certains savoirs.

Qu'est ce qui est essentiel dans la formation de l'individu ? En réponse , nous avons observé trois types de postures :

La première posture donne à l'EAD un rôle d'analyse critique de la société contemporaine. Comme les humanités avaient façonné autrefois « l'homme classique », l'EAD contribuerait à définir aujourd'hui le profil de « l'homme occidental ». Cette formation, reprenant les schémas de l'analyse marxiste, permettrait de décrypter la réalité, au-delà des apparences, et de dénoncer les illusions et les mystifications que les sociétés mettent en avant pour cacher les processus d'aliénation et d'exploitation qu'elles développent.

Une telle posture, élargie aux positions altermondialistes, est relativement répandue et conduit à postuler que la découverte et l'analyse d'une autre culture est un puissant révélateur de ces processus. Elle repose sur une vision particulière de l'organisation sociale, qui serait par essence aliénante, et incite à développer un discours radical dénonçant les pouvoirs qui exploitent et musèlent les acteurs sociaux.

Une deuxième posture, plus réflexive, insiste sur l'acquisition par les élèves d'une réflexivité essentielle pour la compréhension des ressorts de l'action individuelle et des logiques des dynamiques sociales. Elle s'appuie fortement sur les sciences humaines et sociales. Cette tendance est moins radicale que la précédente, moins idéologique et plus scientifique.

La troisième posture observée est plus prosaïque et plus pragmatique. Elle affecte à l'EAD un rôle de cadre de culture générale. Il ne s'agit plus d'organiser de grandes messes critiques, ni de réfléchir au positionnement de l'acteur et du système, mais de découvrir que ces expériences de vie génèrent des compétences techniques, linguistiques, sociales, culturelles,... qui permettent aux jeunes de mieux s'insérer socialement et économiquement grâce à l'acquisition de compétences directement transférables dans l'emploi.

## **V - PRECONISATIONS**

### **1. Définir un cadre conceptuel.**

Il nous paraît essentiel que dans chaque établissement un temps de réflexion soit consacré aux finalités de l'éducation au développement et aux valeurs qui la sous-tendent. Cette réflexion sur le sens des actions doit être conduite par l'équipe de direction et l'équipe enseignante. C'est là que la direction de l'établissement doit clairement indiquer ce qui relève d'une institution à finalité éducative et ce qui relève d'une association militante.

### **2. Assurer la pérennité et élargir le champ de travail du RED.**

Le RED joue un rôle important dans la promotion, l'animation et la réalisation des actions d'éducation au développement et à la citoyenneté internationale. Les animations et les jeux qu'il a conçus, dont beaucoup portent sur les questions alimentaires et interculturelles, sont largement utilisés par les établissements.

Il conviendrait donc d'assurer la pérennité de ce réseau, en veillant à préparer la relève de ses animateurs et en lui fournissant des moyens de fonctionnement définis sur la base d'un cahier des charges clair permettant d'évaluer l'ensemble de ses activités.

On pourrait lui assigner un rôle plus important dans les réflexions pédagogiques relatives à l'éducation au développement, en partenariat avec les établissements intervenant dans le SNA, des associations spécialisées, ainsi qu'avec d'autres réseaux de la DGER. En particulier, des réflexions et des actions communes conduites avec le Réseau National Education pour un Développement Durable (RNEDD) permettraient de créer des synergies bénéfiques aux deux réseaux.

### **3. Mettre en place des actions de formation continue pour les enseignants.**

De par les buts qu'on lui assigne, l'éducation au développement et à la citoyenneté internationale va aborder des problèmes complexes à l'échelle de la planète nécessitant des approches interdisciplinaires que beaucoup d'enseignants, malgré leur motivation et leur engagement, sont loin de maîtriser. Lorsqu'on aborde les problèmes de la sécurité alimentaire de l'humanité<sup>6</sup> par exemple, l'analyse des causes et surtout des solutions proposées n'est pas simple à réaliser car on touche non seulement à des questions agronomiques et alimentaires au sens strict, mais aussi à des problèmes politiques (politiques agricoles au nord et sud, soutien à l'agriculture familiale,...), économiques (régulation des marchés agricoles, concurrence des agrocarburants,...), sociaux (accès à la terre,...) et environnementaux (préservation des ressources naturelles, réchauffement climatique,...). Il existe certes de nombreux travaux et

---

<sup>6</sup> Voir le rapport de l'IEA : *La sécurité alimentaire du monde : quelle prise en compte dans les actions de coopération internationale ?* Avril 2010

publications traitant de ces sujets, mais les analyses proposées sont parfois divergentes, et on comprend aisément que les enseignants puissent rencontrer des difficultés pour traiter telle ou telle question.

En outre, il convient de déterminer les stratégies pédagogiques les plus pertinentes et de choisir les outils didactiques les plus efficaces dans un domaine qui ne relève pas de la stricte compétence disciplinaire des enseignants.

La mise en place d'un cycle de formation comprenant à la fois une dimension scientifique et une dimension pédagogique permettrait de remédier aux carences actuellement constatées. Une telle orientation pourrait être un des axes de travail du SNA (secteur coopération) pour les trois années à venir.

#### **4. Déterminer les compétences générées par les activités d'EAD.**

L'ensemble des entretiens menés laisse clairement apercevoir que les actions initiées dans les établissements constituent pour les apprenants un ensemble d'expériences, vécues souvent avec une forte charge émotionnelle, sans toutefois oblitérer le potentiel cognitif.

C'est à partir de cela que l'on peut élucider les compétences qui sont alors progressivement construites. Ces compétences sont à intégrer dans différents axes du livret de compétences qui fait actuellement l'objet d'une expérimentation.

Les compétences générales<sup>7</sup> susceptibles d'être acquises lors des actions d'EAD concernent essentiellement la compréhension des processus agraires, des phénomènes économiques et des choix sociaux, culturels et politiques.

Les compétences mobilisables dans des situations de travail, quant à elles, renvoient pour l'essentiel à des savoir-faire liés à la citoyenneté et plus particulièrement à l'éducation à l'initiative et à la responsabilité : savoir faire des choix personnels (d'orientation, de modalités de travail...), savoir élaborer un projet, savoir coopérer,... (cf. annexe 4)

#### **5. Promouvoir et valoriser les actions des établissements.**

Le développement de l'EAD-CI dans les établissements passe aussi par des actions de promotion et de valorisation de ce type d'actions.

Au niveau national, on pourrait par exemple imaginer en 2011 le lancement d'un concours portant sur les projets d'EAD-CI sur le modèle de celui proposé en 2008/2009 pour les projets de coopération et d'innovation en partenariat avec des établissements européens.

Au niveau régional, des opérations de communication plus importantes orientées vers les partenaires de l'enseignement agricole pourraient être mises en place.

---

<sup>7</sup> Selon Bernard REY, les compétences générales concernent des démarches dont on suppose qu'elles sont indépendantes des objets sur lesquels elles peuvent s'appliquer. Les compétences avec mobilisation exigent des individus qu'ils choisissent, parmi les procédures qu'ils maîtrisent, celles qui conviennent à une situation ou une tâche inédite.

## CONCLUSION

Dans un contexte de mondialisation accélérée, l'éducation au développement et à la citoyenneté internationale est plus que jamais nécessaire. De nombreux points d'appui pour aborder ces questions existent dans les référentiels. Des actions plus spécifiques entrant dans le cadre de la mission de coopération internationale sont aussi réalisées, mais de manière hétérogène selon les établissements dans la mesure où elles reposent sur les initiatives et le volontariat de la direction et des équipes pédagogiques.

L'impact des ces actions éducatives est très difficile à évaluer et il serait vain, et même sans doute décourageant, de confronter les formateurs à cette seule problématique.

Mais il apparaît clairement que la réussite de l'EAD est étroitement dépendante d'un certain nombre de facteurs complémentaires, parmi lesquels l'efficacité du pilotage pédagogique de l'établissement, la dynamique initiée autour d'une pédagogie de projets, l'existence d'enseignants leaders, la mise en œuvre de démarches pédagogique intégrées, l'ancrage territorial des actions et des capacités de financement suffisantes.

De tels établissements réunissant l'ensemble de ces conditions, et que nous avons qualifié d'intégrateurs, existent dans l'enseignement agricole, mais ils ne constituent pas la norme, loin de là. Il semble d'ailleurs (mais un état de lieux exhaustif reste à réaliser) que les actions d'EAD connaissent un certain essoufflement dans un pourcentage important d'établissements. A en croire diverses sources, les établissements que nous avons qualifié d'opportunistes ou d'inactifs seraient aujourd'hui majoritaires.

Il convient donc, d'une part d'encourager les dynamiques existantes, d'autre part de relancer celles qui se sont délitées. Ceci passe par un renforcement de la formation des enseignants sur ces problématiques interdisciplinaires, par un développement de l'appui pédagogique ainsi que par la promotion et la valorisation des actions réalisés par les établissements dans ce domaine.

Au niveau de la coopération internationale proprement dite, le maintien d'une capacité opérationnelle (ressources humaines dédiées et financements spécifiques) est indispensable au développement de l'EAD-CI qui doit demeurer l'un des objectifs prioritaires de cette mission.

## ANNEXE 1

### SIGLES

EAD-CI	Education au Développement et à la Citoyenneté Internationale
EAD-SI	Education au Développement et à la Solidarité Internationale
BRECI	Bureau des Relations Européennes et de la Coopération Internationale
BTSA	Brevet de Technicien Supérieur Agricole
CFA	Centre de Formation d'Apprentis
CFSI	Comité Français pour la Solidarité Internationale
CNEAP	Conseil National de l'Enseignement Agricole Privé
DGER	Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche
EIE	Enseignement à l'Initiative de l'Etablissement
EPL	Etablissement Public Local d'Enseignement et de Formation Professionnelle
IEA	Inspection de l'Enseignement Agricole
INRAP	Institut National de Recherches et d'Applications Pédagogiques
MIL	Module d'Initiative Locale
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PED	Pays En Développement
PIC	Projet Initiative et Communication
RED	Réseau Education au Développement
RNEDD	Réseau National Education pour le Développement Durable
SNA	Système National d'Appui
TOS	(Personnels) Techniciens Ouvriers et de Services
UCL	Université Catholique de Louvain
UNMFREO	Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Education et et d'Orientation



## ANNEXE 2

### QUESTIONNEMENT EN ETABLISSEMENT

#### **Volet « culture professionnelle » de l'établissement**

- Histoire de l'EAD-CI dans l'établissement
- Initiateur(s) des actions : qui ? avec qui ? à quel moment ?
- Déterminants du projet personnel de l'initiateur ; Posture (militant ONG, passionné de pédagogie,...)
- Leader actuel : positionnement professionnel (rôle institutionnel, ancienneté dans l'établissement,...)
- Carburant du travail collectif dans l'établissement (usages, niveau de convivialité,...)
- Niveau de « contamination » de la communauté éducative
- Rôle de la direction: locomotive, catalyse, appui, soutien passif, frein,...
- Perception de ce travail par les autres personnels

#### **Volet stratégique : démarche partielle ou intégrée ?**

- Quelle connaissance les enseignants ont-ils des compétences visées par l'EAD-CI ?
- Place des actions ou de la démarche dans le projet d'EPL
- Place des événements autour de l'EAD-CI dans la vie globale de l'EPL
- Perception de l'équipe de direction des enjeux de l'EAD-CI
- Principaux atouts et contraintes de l'établissement pour développer des actions
- Moyens humains, matériels et financiers disponibles
- Ancrage des actions dans les référentiels et les pratiques en classe ?
- Collaboration avec le milieu professionnel, des associations d'EAD (notamment des associations du Sud), des ONG
- Participation à des « campagnes » internationales ou nationales
- Démarche propre de l'établissement ou démarche régionale ?
- Quelle valorisation dans la communication (interne et externe) ?
- Quelle évaluation ?
- Quelles traces des actions ?

#### **Volet « empreintes » de l'EAD-CI dans l'EPL**

- Que peuvent dire les enseignants des connaissances acquises par les apprenants ?
- Que peuvent dire les enseignants des attitudes acquises par les apprenants ?
- Quelles modifications des comportements sont visibles ?
- Quels indices les membres de la communauté éducative repèrent-ils pour évaluer le changement des représentations, des attitudes et des comportements des apprenants
- Effets induits ponctuels ou impact durable ?

### ANNEXE 3

#### POINTS D'APPUI DANS LES REFERENTIELS

Classes	Modules des référentiels	Documents d'accompagnement
4 <sup>ème</sup> et 3 <sup>ème</sup>	<p>M3, objectif 2 :</p> <p>Histoire :</p> <p>les évolutions démographiques et leurs conséquences sociales et culturelles</p> <p>la décolonisation</p> <p>Géographie :</p> <p>échanges,</p> <p>mobilité des hommes,</p> <p>inégaie répartition des richesses</p> <p>la notion de frontière</p> <p>Education civique :</p> <p>La solidarité et la coopération internationale (rôle de l'ONU et des ONG)</p>	
2 <sup>de</sup> pro.	<p>EG1, objectif 3</p> <p>Objectif 3.2- Géographie. Analyser les sociétés du monde actuel, leur inscription dans l'espace, les enjeux et les défis qu'elles ont à relever</p> <p>3.2.1- Repérer l'inégalité des ressources : « nourrir les hommes » ou « les ressources naturelles »</p> <p>3.2.2- Analyser et évaluer les défis du développement et les risques encourus par les sociétés « le développement inégal » ou « les sociétés face aux risques »</p>	<p>Étude d'une situation au moins dans un des deux sujets, au choix.</p> <p>-Nourrir les hommes</p> <p>Exemples de situations à étudier : L'Inde : un milliard d'hommes à nourrir, la sécurité alimentaire en Afrique subsaharienne, l'agrobusiness, l'agriculture durable...</p> <p><i>Notions :</i> <i>Malnutrition, sous-nutrition, révolutions agricoles, sécurité alimentaire, agriculture durable, etc.</i></p> <p>-Ressources naturelles</p> <p>Exemples de situations à étudier : Une question énergétique, un cas de gestion de l'eau, de la forêt ...</p> <p><i>Notions :</i> <i>Besoins, ressources, gestion, mobilisation de sources d'énergie, aspects géopolitiques et environnementaux, développement durable, etc.</i></p> <p>Étude d'une situation au moins dans un des deux sujets, au choix.</p> <p>-Le développement inégal</p> <p>Exemples de situations à étudier : Les inégalités socio-spatiales à l'échelle d'un continent, d'un pays, ou d'une grande agglomération...</p> <p><i>Notions :</i> <i>Croissance, développement (IDH), Nord/Sud, centres et périphéries, etc.</i></p> <p>-Les sociétés face aux risques</p>

	<p>EG1, objectif 2 : Le projet socioculturel (à partir de la connaissance de l'environnement social et culturel local)</p> <p>P, MP2/3.3 Les territoires vécus</p> <p>MG4, culture scientifique et technologique Objectif 2 : Mobiliser des savoirs et utiliser des démarches scientifiques pour mesurer des enjeux liés au monde vivant en matière d'environnement, d'alimentation et de santé.</p> <p>2.1- Apprécier l'influence des activités humaines sur les milieux dans une perspective de développement durable.</p> <p>2.1.1- Identifier les composantes écologiques des milieux : particularités écologiques d'un écosystème.</p> <p>2.1.2- Analyser le fonctionnement des milieux : situation et place dans le territoire, identification et dynamique de la biodiversité, fonctionnement des écosystèmes.</p> <p>2.1.3- Identifier des impacts des activités anthropiques sur l'environnement.</p> <p>2.1.4- Justifier des actions humaines sur l'environnement dans une perspective de développement durable : prévention des risques, préservation et valorisation des espaces, gestion des ressources.</p> <p>2.2- Identifier l'impact de facteurs de l'environnement sur la santé humaine.</p> <p>2.2.1- Présenter des impacts de différents facteurs environnementaux sur la santé humaine : facteurs de risques, effets physiopathologiques.</p> <p>2.2.2- Identifier des moyens de prévention.</p> <p>2.2.3- Expliquer des mécanismes de lutte.</p> <p>2.3- Montrer l'impact de l'alimentation sur la santé humaine</p> <p>2.3.1- Expliquer les principes de base d'une alimentation équilibrée : besoins de l'organisme, aliment source d'énergie, adaptation de la ration alimentaire, fonction de nutrition.</p> <p>2.3.2- Décrire des risques et des maladies d'origine alimentaire : toxi-infections, déséquilibres et troubles du comportement alimentaire, allergies, intolérances.</p> <p>2.3.3- Raisonner les conséquences des choix alimentaires : comportements alimentaires, incidences écologiques, problèmes éthiques.</p> <p>Stage collectif « éducation à la santé et au développement durable »</p>	<p>Exemples de situations à étudier : Risques naturels, risques technologiques, atteintes à l'environnement, étude(s) de cas. <i>Notions : Environnement, prévention, action humaine (aménagement), durabilité, etc.</i></p> <p>On peut choisir un milieu proche de l'établissement pour faciliter les observations et permettre des retours sur le terrain afin d'effectuer un suivi dans le temps.</p> <p>On peut aussi faire le choix d'un milieu plus éloigné si l'on souhaite mettre en évidence les caractéristiques d'espaces sensibles ou spécifiques : zones humides, forêts, réserves naturelles....</p> <p>Le milieu étudié peut servir de fil conducteur pour traiter l'ensemble de l'objectif 2-1.</p> <p><u>Commentaire</u> : les objectifs s'appuient d'abord et avant sur l'environnement proche et installent des concepts qui peuvent être plus tard travaillés sur des contextes éloignés</p>
--	---	--

<p><b>Bac pro. (1<sup>ère</sup> et terminale)</b></p>	<p>Objectif 3.4 - Étudier les espaces de la mondialisation. (Géographie) Analyser les flux et les réseaux de la mondialisation <i>Notions : Flux, réseaux, mondialisation, migrations, firmes transnationales, certaines ONG...</i> Identifier les pôles et les aires de puissance et les périphéries <i>Notions : Centres de la mondialisation, aires de puissance, Triade, mégapoles, organisations régionales, pays en développement, pays émergents, système-monde ...</i> Cultures et mondialisation <i>Notions : Culture mondiale, métissages culturels, appartenances identitaires, Internet, place et rôle des religions, industries cinématographiques, etc.</i> Étudier deux États de l'Union européenne</p>	
<p><b>2de GT</b></p>	<p>Module EATDD Objectif 1- Explorer une situation problème porteuse d'enjeux de durabilité pour le territoire. Objectif 2- Approcher ce territoire par une lecture de paysage. Objectif 3- Identifier les acteurs concernés et leurs logiques. Objectif 4- Caractériser des écosystèmes dans ce territoire. Objectif 5- Identifier le fonctionnement d'agrosystèmes dans ce territoire.</p>	
<p><b>Bac STAV (1<sup>ère</sup> et Terminale)</b></p>	<p>M5 : l'homme et le monde contemporain Objectif 1 histoire et géographie du monde contemporain</p> <p>1.2.2 décolonisation et émergence du tiers-monde</p> <p>2.4 : le développement 2.4.1. La notion de développement Les indicateurs de mesure. La terminologie du développement et son évolution. Parmi les indicateurs composites du développement humain, visant à côté des aspects économiques à introduire d'autres aspects essentiels de la vie humaine, on privilégiera l'étude de l'indicateur de développement humain (IDH). On montrera que la terminologie du développement a changé dans le temps en même temps que la représentation des problèmes liés au développement à l'échelle mondiale. 2.4.4. La dynamique du développement Les inégalités de développement aujourd'hui L'émergence de nouvelles puissances économiques. Les conséquences sur les pays industrialisés</p> <p>3. Appréhender les dimensions culturelles de l'environnement social</p> <p>M6 : situation 2 : Identités, ressources naturelles et culturelles et projet de territoire</p> <p>M7 : le fait alimentaire Les systèmes alimentaires</p>	

	<p>Anthropologie du fait alimentaire Thèmes pluridisciplinaires : thème 3 : produits, consommation, citoyenneté (les crises, les circuits d'achats)</p> <p>M8 : gestion du vivant et des ressources individus et populations dans leur environnement stratégies alimentaires mobilisation de la ressource vivante dans l'espace et temps 2.2 agrosystèmes vers une gestion durable des écosystèmes</p> <p>TPE : Thèmes : croissance, eau, risques naturels et technologiques, société et alimentation, espace (durabilité)</p>	
<b>BTSA</b>	<p>Modules du tronc commun</p> <p>M21 : Organisation économique sociale et juridique Circuit économique Fonctions économiques et enjeux de la répartition Flux de financement</p> <p>Dynamique économique et changement social Enjeux et défis de la mondialisation Déséquilibres du développement Enjeux du développement durable Modes de régulation</p>	

## ANNEXE 4

### EAD ET COMPETENCES

Expériences citées par les apprenants	Compétences générales	Compétences avec mobilisation
<ul style="list-style-type: none"> <li>o L'impact de la déforestation sur la qualité des sols, la biodiversité plus lisible que dans notre territoire d'origine ; ainsi « le local s'agrandit » (un apprenti)</li> <li>o Découverte d'un système d'exploitation « ancien » en Ukraine ; le rendement rapport/surface, et ses effets sur la dépendance financière des exploitants (un étudiant en BTS)</li> <li>o Aux Pays Bas, au contraire : observation d'un système basé sur le travail qualitatif de petites surfaces performantes (un BTS)</li> <li>o Interroger la notion de développement en Afrique hors du modèle occidental (étudiante en BTS)</li> </ul>	<p>Comprendre les processus agronomiques, leur histoire et leurs conséquences économiques et sociales</p>	<p>Se construire un projet professionnel de coopération</p> <p>Construire un projet de coopération adapté au territoire</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>o Découverte des différences technologiques, du rapport aux machines, de l'impact météorologique ...</li> <li>o Découverte de l'inventivité économique en opposition au gaspillage des ressources (eau, énergie, recyclage...)</li> <li>o Découverte de la vanité du besoin dans la logique de croissance (un apprenti en bac pro)</li> </ul>	<p>Comprendre les choix politiques et sociaux en contexte</p>	<p>Choisir un système d'exploitation de manière éclairée</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>o « C'était la première fois que j'étais un étranger » (bac pro)</li> <li>o « la vie est basée sur les autres au Sénégal » (apprenti bac pro)</li> <li>o « dans les assemblées au Sénégal, on vous écoute quand vous prenez la parole, même si vous êtes jeune et sans expérience » (un apprenti, bac pro)</li> <li>o découvrir des fonctionnements familiaux différents</li> <li>o analyse de la sacralisation de l'image française au Burkina Faso (étudiante en BTS)</li> </ul>	<p>Comprendre les systèmes de valeurs à l'œuvre dans les différentes cultures</p>	<p>Savoir coopérer : participer à un chantier « grandeur nature » dans un collectif, en accepter les règles</p> <p>Savoir exprimer une opinion argumentée</p>

<p>o Découverte de l'autonomie juvénile (on quitte le cocon familial, on apprend à vivre avec les autres, à reconnaître les enseignants comme des adultes...)</p>		<p>Savoir s'organiser dans la vie quotidienne en collectivité</p> <p>Respecter des règles bien comprises</p>
<p>o Découverte de la liberté et de l'autonomie que donne la pratique d'une langue étrangère</p>		<p>Améliorer la pratique d'une langue vivante</p>

## ANNEXE 5

### PERSONNES ET ETABLISSEMENTS CONSULTES

DE SMEDT Thierry, professeur  
Université Catholique de Louvain

JOUBERT Madeleine, chargé des relations internationales  
CNEAP

KABORE Anne, chargée de mission  
Educasol

LEGRAND -BOUVAIST Isabelle, enseignante  
EPLEFPA de La Côte Saint André

MARCOS Charles, animateur du RED  
LPA de Castelnau le Lez

PERRIN Bernard, animateur du RED  
EFLEFPA de Besançon

RAYNAUD Sophie, adjointe au chef de bureau  
MAAP/DGER/BRECI

MIGUEL SIERRA Adélie, formatrice  
ITECO - Centre de formation pour le développement (Belgique)

et les établissements suivants :

Blanquefort  
Castelnau le Lez  
Châteauroux  
Fouesnant  
Montfort sur Meu (MFR)  
Montmorillon  
La Canourgue  
La Côte Saint André  
Pont de Cé (CNEAP)  
Pugnac (CFA)  
Vic-en-Bigorre



## ANNEXE 6

### DOCUMENTS CONSULTÉS

CRDP Franche-Comté, 2004. *Pour une éducation au développement et à la solidarité internationale. Guide pédagogique école, collège, lycée, hors temps scolaire.*

Educasol, F3E, CIEDEL, 2009. *Education au développement et à la solidarité internationale. Comment auto-évaluer ses actions ? Guide méthodologique.*

Educasol, 2007. *Comment les acteurs évaluent-ils leurs actions d'éducation au développement et à la solidarité internationale ? Exemples de pratiques.* Recueil n°10

DE SMEDT T., 2010. *Pour une évaluation segmentée.* Communication personnelle.

Haut Conseil de la Coopération Internationale, 2006. *Développement durable et solidarité internationale. Enjeux, bonnes pratiques, propositions pour un développement durable du Sud et du Nord.*

INRAP, 1988. *L'éducation au développement - Contribution à une évaluation qualitative.*

ITECO, 2002. *Méthodologies d'évaluation en éducation au développement.* Antipodes n°156

Inspection de l'enseignement agricole, 2010. *La sécurité alimentaire du monde : quelle prise en compte dans les actions de coopération agricole ? Rapport pour la DGER*

Ministère de l'agriculture et de la pêche. *Mission de coopération internationale des établissements de l'enseignement agricole.* Circulaire DGER/C2001-2008. 26 juin 2001.

Ministère de l'agriculture et de la pêche. *Education en vue du développement durable dans les établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricole et dans les établissements d'enseignement supérieur agronomique, agroalimentaire, vétérinaire et paysager, publics et privés sous contrat avec l'Etat.* Circulaire DGER/SDRIC/C2007-2015. 12 septembre 2007.

REY B., 2007. *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation.* De Boeck-Wesmaël.

#### Sites Internet

[www.cfsi.asso.fr](http://www.cfsi.asso.fr)  
[www.chlorofil.fr](http://www.chlorofil.fr)  
[www.educasol.org](http://www.educasol.org)  
[www.iteco.be](http://www.iteco.be)  
[www.lafibala.org](http://www.lafibala.org)