

Evaluation externe réalisée avec l'appui du F3E pour AIDE et ACTION

Evaluation externe participative
du
dispositif *Classes Solidaires*

par Alain Aussems

Juillet 2009

Alain Aussems

Quai de Compiègne, 34-01,

B-4500 Huy (Belgique)

Téléphone : 00 85 25 37 35

aussems_alain@hotmail.com

Résumé exécutif

Ce rapport est un des résultats d'un processus participatif mené en plusieurs étapes découlant les unes des autres.

Au moment de sa rédaction, ses principales recommandations ont déjà été socialisées dans le cadre d'un atelier international et, pour certaines d'entre elles, la mise en œuvre a déjà été entérinée.

A travers cette évaluation externe participative, *Aide et Action – France* a désiré soumettre à appréciation son dispositif *Classes Solidaires*, une action menée sur fonds propres consistant en un échange de correspondances scolaires entre des classes appariées, françaises d'un côté et africaines de l'autre (Sénégal, Togo et Bénin) ; historiquement conçu comme une variante de parrainage (stratégie spécifique à A&A), le dispositif combinait, jusqu'à l'année scolaire 2007-2008, 'correspondance scolaire' à 'récolte de fonds' par les classes françaises et 'mise en œuvre de microprojets' par les classes africaines (explication plus détaillée en annexe – annexe 5, p.11-).

Le dispositif étant en fonctionnement depuis l'année scolaire 1999-2000, il s'agissait globalement d'en apprécier « *les effets et l'intérêt éducatif* ». Plus spécifiquement, l'évaluation devait mettre à disposition de l'organisation *un historique et une analyse renseignée des Classes Solidaires, vérifier la pertinence de la démarche auprès des différents acteurs intéressés (attentes et objectifs), mettre en lumière le potentiel de la démarche et mettre en dynamique d'échange et de concertation les différents acteurs.*

Ayant entamé depuis 2004 un long processus d'internationalisation devant aboutir, dès 2011, à de nouveaux statuts et à un nouveau mode de fonctionnement international, l'organisation pressentait, dans le cadre de sa stratégie éducative, un réel potentiel des *Classes Solidaires*.

La mission de terrain s'est déroulée durant le premier semestre de l'année 2009. Elle a été précédée par une réunion de cadrage qui a offert l'occasion de s'entretenir avec l'équipe du siège de l'organisation, à Paris, et a été suivie par un atelier international à Ouagadougou où ses résultats ont été mutualisés entre les protagonistes actuels ou pressentis de l'action. L'approche de terrain a permis de rencontrer, tant en France qu'en Afrique, des enfants et des membres des équipes éducatives de neuf établissements scolaires impliqués dans la mise en œuvre de classes solidaires ; dans chacun des trois pays africains (Sénégal, Togo, Bénin), les inspections des différentes circonscriptions ont également été abordées ainsi que les équipes zonales et l'équipe du siège des différentes *Aide et Action* nationales. Les bénévoles de l'organisation, en France, et les ONG partenaires, en Afrique, n'ont fait l'objet que d'une approche marginale.

Outre la lecture de documents nationaux et internationaux de l'organisation, l'évaluateur a procédé à des rencontres collectives et individuelles en vue d'avoir accès aux perceptions des différents protagonistes ; il s'agissait d'identifier la pertinence et le potentiel du dispositif à travers leurs attentes, leurs objectifs et leurs enjeux. Les rencontres devaient également poser les bases d'un processus participatif autour de l'élaboration du futur dispositif. Chaque rencontre a fait l'objet d'un enregistrement (souvent d'une retranscription) et d'une analyse de contenu. L'évaluateur s'est également inspiré d'une grille sociologique interactionniste (cf. p.6) pour l'analyse de la classe solidaire comme outil et ressource pédagogique.

Les différents acteurs se sont avérés nourrir des représentations multiples sur la solidarité et poser des regards variés sur les classes solidaires, leurs objectifs et leur mise en œuvre ainsi que sur le fonctionnement du dispositif. Points forts et points faibles, bénéfices et plaintes ont été exprimés et écoutés. Différents jugements consensuels sont apparus, notamment sur l'intérêt des classes solidaires en tant que lieux d'échanges éducatifs et de stimulation mutuelle des apprentissages ; d'autres se sont avérés faire l'objet de divergences d'appréciation dont la plus significative est celle concernant le lien entre 'solidarité éducative' et 'solidarité financière' (récolte de fonds en France pour soutenir des microprojets productifs de classe en Afrique).

Les principales recommandations tournent autour de la façon d'inscrire le dispositif dans le nouveau plan stratégique international de l'organisation (*Plan Global de Développement*) qui enjoint de fonctionner par projets thématiques. Elles proposent des orientations concernant la mutualisation de la notion de solidarité, des objectifs des classes solidaires et de la façon de les mettre en œuvre. Elles cherchent à optimiser l'adaptation et l'acceptabilité du dispositif en tenant compte du contexte, des contraintes externes et internes de l'organisation, ainsi que de l'intérêt et des pratiques des différents acteurs. Du local à l'international, les suggestions concernent autant l'organigramme opérationnel que le système de communication de l'organisation, de pilotage du projet ou le renforcement des capacités des enseignants, l'enjeu étant de s'adapter à la diversité des situations et des acteurs plus que d'uniformiser le dispositif.

Acronymes

AGR : Activité Génératrice de Revenus

APE : Association des Parents d'Elèves

COGES : Comité de Gestion

GS : Gouvernement Scolaire (Sénégal) (= gouvernement des enfants, outil de participation des enfants, d'apprentissage à la démocratie / citoyenneté, structure de représentativité dans le cadre des établissements scolaire, avec élection de ministres, constitution d'une assemblée scolaire, choix et mise en œuvre d'actions, etc.)

IEPP : Inspection des Enseignements Préscolaire et Primaire (Togo)

IDEN : Inspection Départementale de l'Education Nationale (Sénégal)

ONG : Organisation Non Gouvernementale

PGD : Plan Global de Développement

Sommaire

1.	Introduction	4
1.1.	Objet et objectifs de l'évaluation	4
1.2.	Contexte et enjeux de l'évaluation	4
1.3.	Chronogramme et méthodologie de la mission	4
1.3.1.	Chronogramme	4
1.3.2.	Méthodologie	5
1.4.	Le rapport	6
2.	Le contexte organisationnel et le fonctionnement du dispositif	7
2.1.	Un contexte organisationnel en mutation	7
2.1.1.	L'internationalisation	7
2.1.2.	La stratégie éducative	7
2.2.	Le fonctionnement du dispositif à l'époque de l'évaluation	9
2.2.1.	Le fonctionnement proprement dit.....	9
2.2.2.	Observations	11
3.	Les perceptions des différents acteurs : descriptions et analyses	12
3.1.	Les <i>Classes Solidaires</i> vues par les équipes d' <i>Aide et Action</i>	12
3.2.	Les <i>Classes Solidaires</i> vues par les communautés éducatives	14
3.2.1.	En Afrique	14
3.2.2.	En France.....	20
3.3.	Les <i>Classes Solidaires</i> vues par les inspections africaines.....	28
3.4.	Les <i>Classes Solidaires</i> vues par les enfants.....	30
3.4.1.	En Afrique.....	30
3.4.2.	En France.....	33
3.4.3.	Comparaison et mise en perspective des perceptions des enfants.....	39
4.	Pistes de recommandations.....	40
4.1.	La <i>Classe Solidaire</i> comme échange éducatif solidaire et communauté d'apprentissage	40
4.2.	La <i>Classe Solidaire</i> et le <i>Plan Global de Développement</i>	40
4.3.	Recommandations.....	41

1. Introduction

Etant donné sa dimension 'participative', l'évaluation 'externe' a été menée en plusieurs étapes, accompagnées de la production de documents intermédiaires destinés à être socialisés. Il s'agit d'un processus récursif : une étape alimente et informe la suivante et ses résultats permettent de relire rétrospectivement les précédentes, et ainsi de suite. Le présent rapport final rend compte des résultats de ce processus plus que de son cheminement ; à ce titre, il ne se substitue pas aux productions ou rapports partiels/intermédiaires/provisoires dont il s'alimente. Il contient aussi les recommandations qui en découlent.

1.1. Objet et objectifs de l'évaluation

L'évaluation a pour objet le dispositif 'Classe Solidaire'. Ce dernier consiste essentiellement en binômes d'échange de correspondance scolaire entre des classes françaises (habituellement une centaine ; une cinquantaine durant l'année académique 2008-2009) et africaines (Sénégal, Togo et Bénin) ; il s'agit de classes de la fin de l'enseignement primaire (CM1-CM2, exceptionnellement CE2), voire, en France, du début de l'enseignement secondaire.

Nous synthétiserons comme suit l'objectif global et les objectifs spécifiques de l'évaluation' (ces derniers sont repris exhaustivement en annexe 9 -document séparé- dans les *Termes de Référence*) :

1. Objectif Global : « *mesurer les effets et l'intérêt éducatif du dispositif Classes Solidaires* »
2. Objectifs Spécifiques :
 - Pouvoir disposer d'un historique et d'une analyse renseignée
 - Vérifier la pertinence de la démarche auprès des différents acteurs intéressés (attentes et objectifs)
 - Mettre en lumière le potentiel de la démarche
 - Mettre en dynamique d'échange et de concertation les différents acteurs

1.2. Contexte et enjeux de l'évaluation

Chez A&A, les *Classes Solidaires* sont historiquement financées comme 'activités sur fonds propres'. Dans le cadre de son internationalisation, l'ONG désire aboutir à un nouveau mode de financement et de fonctionnement, 'par projets'. L'évaluation s'inscrit ainsi dans le contexte de cette mutation : durant cette période de transition 'en cours', elle devait contribuer à la métamorphose des *Classes Solidaires*, de leur forme 'traditionnelle' vers une forme 'à venir', *a priori* totalement 'ouverte'... (cf. *Le contexte organisationnel et le fonctionnement du dispositif*, p.7).

Par ailleurs, c'est le récent *Pôle Action Educative* d'A&A -France (cf. p.10) qui est à l'origine de l'évaluation et qui en a assuré le suivi sans cependant entretenir de liens opérationnels avec la mise en œuvre des *Classes Solidaires* ; il s'agit là d'un enjeu interne à A&A-France qui suppose dans les *Classes Solidaires* un potentiel pour renforcer l'*Education au Développement*.

1.3. Chronogramme et méthodologie de la mission

La mission ne s'est pas entièrement déroulée selon la méthodologie et l'agenda initialement prévus ; il est important de le mettre en évidence car les difficultés rencontrées renvoient plus globalement à la complexité même de la mise en œuvre des *Classes Solidaires*.

La méthodologie et le chronogramme prévisionnels ont été validés¹ à la fin d'une première rencontre au siège français de l'organisation (11-12 décembre 2008). Il s'agissait d'aborder, en France et en Afrique, neuf binômes de classes solidaires (enfants et communautés éducatives, entendons par là 'directions', 'parents' et surtout 'enseignants') ainsi que d'autres acteurs (équipes locales d'A&A et inspections en Afrique, bénévoles en France, etc.).

1.3.1. Chronogramme

L'approche du terrain français devait idéalement être antérieure (janvier 2009) à celle du terrain africain (février 2009). Consécutivement, le rapport technique provisoire² devait être remis à la mi-mai 2009 et le rapport final vers la mi-juillet, après un atelier participatif international initialement programmé à Dakar au début du mois de juillet.

¹ Cf. 'Note de cadrage, annexe 4, p.10

² Le 'rapport technique provisoire' devait être une contribution à un atelier africain initialement programmé à Dakar

Cet agenda optimiste a négligé le temps de respiration nécessaire au processus participatif ; il a mal anticipé également la quantité d’agendas à coordonner du fait de la multiplicité des acteurs et des rythmes de leurs activités.

Ainsi, l’approche du terrain africain n’a pu être réalisée qu’en mars 2009. Alors qu’elle devait succéder à l’approche du terrain français, elle l’a finalement précédée, cette dernière n’ayant pu être menée à bien qu’entre le 18 mai et le 18 juin 2009, disponibilité des enseignants obligeant. Le chronogramme prévisionnel des documents intermédiaires a dès lors été bousculé en conséquence. Quant à l’atelier international, il a effectivement eu lieu au début du mois de juillet (8-10 juillet 2009), mais à Ouagadougou plutôt qu’à Dakar ; en guise de socialisation des résultats de l’évaluation, un PowerPoint y a servi de contribution de départ. L’atelier était ‘plus large’ que la réflexion sur les *Classes Solidaires* : il concernait la stratégie éducative à venir de l’ONG. Un sous-atelier plus spécifique concernant la mise en œuvre des *Classes Solidaires* pour l’année académique à venir a de ce fait été organisé ; il en a résulté une stratégie transitoire³ de mise en œuvre des *Classes Solidaires* pour l’année académique 2009-2010, la pertinence de cette stratégie et les améliorations à y apporter devant être appréciés après une an par les différents acteurs en vue de mettre sur pied d’un dispositif plus consolidé, intégrant au mieux l’ensemble des apports de l’évaluation.

Nous pouvons synthétiser le chronogramme ‘réalisé’ de la façon suivante :

Dates	Activités	Documents produits
11-12/12/08	Rencontre de cadrage avec l’équipe du Siège	
16/12/2008		Note de cadrage
Janvier 2009		« Perception du dispositif Classes Solidaires par l’équipe du Siège, à Paris : difficultés, potentiel, questions, prospectives », 15p.
08-30/03/09	Terrain africain* (Sénégal, Togo, Bénin)	
15 avril 2009		« La perception du dispositif Classes Solidaires par les acteurs africains : points forts, points faibles, potentiel et prospective », 50p.
Du 18 mai au 18 juin 2009	Terrain français*	
Du 8 au 12 juillet 2009	Séminaire de Ouaga	PowerPoint « Evaluation participative externe du dispositif ‘Classes Solidaires’ », 42 diapositives
15 septembre 2009		Rapport provisoire

*Les chronogrammes précis des missions de terrain sur les sols français et africain sont repris en annexe 1, p.2.

1.3.2. Méthodologie

L’abordage, côté africain et français, de classes qui soient appariées dans des **binômes** d’échange épistolaire n’a pu être systématisé. Si ce critère de choix des classes s’est avéré *a posteriori* moins impactant sur l’évaluation qu’imaginé au départ, il est surtout apparu ‘peu praticable’ (dispersion géographique, difficile combinaisons avec les autres critères identifiés tels : l’approche de classes de milieux ruraux et urbains, des binômes ‘actuellement actifs’ versus des ‘binômes d’années antérieures’, enseignants répétant ou non le partenariat, etc.), la combinaison de critères sur un continent réduisant l’échantillonnage sur l’autre. L’approche de binômes n’a pu finalement être réalisée que dans un tiers des cas.

La **dimension participative** de l’évaluation a pu s’exprimer pleinement dans l’atelier de Ouagadougou où étaient présents des membres et/ou partenaires d’A&A de tous les pays impliqués (ou désirant l’être) dans des activités de *Classes Solidaires*, ayant ou non été protagonistes de l’approche de terrain de l’évaluation. La participation a aussi été mise en œuvre à d’autres niveaux, selon des degrés variables : réunions avec les différentes équipes nationales et/ou locales d’A&A, avec des partenaires ONG, entretiens semi-dirigés⁴ avec des inspections et des parents (Afrique), des bénévoles (France) et surtout des enseignants et des élèves de classes solidaires (France et Afrique).

L’**approche du terrain** africain a été sensiblement différente de celle du terrain français :

- Sur le **terrain africain**, ont été programmées⁵ les visites de 3 écoles par pays (Sénégal, Togo et Bénin). Pour chaque école, l’idéal était de rencontrer les élèves des classes solidaires et la communauté éducative, c’est-à-dire les parents,

³ Un ‘relevé des décisions de gestion des Classes Solidaires 2009-2010 suite à l’atelier de Ouaga’ a été diffusé à l’aide du système Wiki (Google) le 18 juillet 2009 (voir annexe 8, p.16)

⁴ Cf. les grilles d’entretien, annexe 6, p.12

⁵ Voir aussi ‘Rapport Intermédiaire Provisoire Afrique’, annexe 10, document séparé, p.14

la direction et le/les enseignant/s affecté/s aux *Classes Solidaires*, ainsi que les inspections des circonscriptions concernées par ces écoles (inspecteurs principaux et/ou conseillers pédagogiques). Dans la pratique, ce programme complet a rarement été possible ; si le nombre prévu d'écoles a bien fait l'objet de visites, la rencontre des différents acteurs a été très différente d'une école à l'autre ainsi que d'un pays à l'autre⁶. Sur les 9 écoles visitées, ont été rencontrés au total en Afrique : 3 inspecteurs principaux, 4 conseillers pédagogiques, 8 directeurs (dont 1 directeur 'enseignant'), 8 (groupes d') enseignants, 4 APE, un partenaire ONG et une autorité locale. Les élèves (CM1-CM2) ont quant à eux été abordés en classe (5 classes totalisant près de 200 élèves) ou en groupe (4 groupes totalisant 33 élèves). Ont été également rencontrées les équipes des sièges d'A&A dans les capitales des différents pays (Dakar, Lomé, Cotonou) ainsi que six équipes régionales/locales.

- Sur le **terrain français**, outre la rencontre de cadrage au siège de l'organisation à Paris, ont été programmées les visites de 9 écoles choisies sur base de critères tels que : la dispersion géographique⁷, le contexte urbain / rural⁸, l'enseignement primaire (CM1-CM2) ou secondaire (1^{ères} classes du Collège)⁹, la diversité des projets¹⁰, ... L'évaluateur a pu s'entretenir, individuellement ou en groupe, avec 16 enseignants, 3 directrices et 1 bénévole. Les enfants quant à eux ont été rencontrés par petits groupes d'élèves choisis (45 élèves au total, répartis dans 6 écoles).

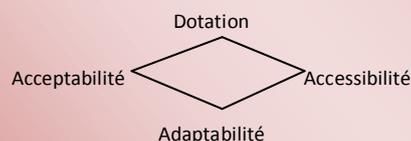
A noter que l'ensemble des entretiens a été **enregistré, retranscrit** (partiellement ou totalement) et **analysé** ; l'analyse a été thématique mais aussi 'compréhensive', cherchant à identifier les logiques des acteurs. L'évaluateur s'est parfois aidé dans son analyse d'une petite grille sociologique simplifiée (grille DAAA) permettant, pour les différents acteurs, de situer leur intérêt et la pertinence 'pour eux' (en fonctions de leurs attentes et objectifs) de la *Classe Solidaire*, abordée comme 'ressource'...

La **démarche globale de l'évaluation**¹¹ a été 'empirique' ; elle a suivi un chemin en spirale, chaque étape approfondissant les précédentes et les enrichissant de regards croisés. Si l'évaluation s'est appuyée sur des publications et des documents produits¹² par les A&A nationales, il est à souligner que le point concernant « *l'historique et l'analyse renseignées des Classes Solidaires* » ainsi que de leurs effets s'est principalement construit et fondé sur la parole et les perceptions des acteurs plus que sur l'analyse des correspondances échangées ; concernant ces dernières, elle n'a été qu'anecdotique car A&A ne possède ni politique, ni stratégie systématique d'archivage.

Modèle d'analyse DAAA

Le DAAA est un outil qui permet de traiter d'une ressource de façon complète et différenciée en la faisant dépendre de quatre dimensions inter-reliées, à savoir :

- La *dotation*, soit le fait de posséder ou non une ressource donnée
- L'*accessibilité*, soit le fait de pouvoir ou non en disposer, d'y avoir accès ou non
- L'*adaptabilité*, soit le fait que cette ressource donnée est adaptée ou non au but poursuivi et au contexte
- L'*acceptabilité*, soit le fait que son utilisation soit acceptée ou non dans le contexte d'action, par les autres interactants (acteurs en interaction) ainsi que par l'acteur lui-même



Cet outil complexifie l'analyse de la ressource en la reliant à un contexte social d'interaction donné et à la complexité des représentations des acteurs concernés par elle. Ce modèle présente pour avantage de mettre l'accent sur le sens que les acteurs donnent aux choses.

1.4. Le rapport

La construction du rapport prend acte des éléments du contexte organisationnel qui ont un impact sur les classes solidaires ; elle prend en compte également les positions des acteurs dans les différents contextes, leurs enjeux, leurs objectifs et leurs attentes. A la suite de cette introduction, le rapport comprendra 3 parties : le contexte organisationnel et le fonctionnement du dispositif, les perceptions des différents acteurs (description et analyses) et les recommandations.

⁶ Se référer aux tableaux synoptiques de l'approche réalisée sur les terrains français et africains, annexe 2, p.7

⁷ Régions de Tours/Poitier, Caen, Paris et Marseille

⁸ 2 semi-urbain, 3 rural et 4 urbain

⁹ 5 Collèges et 4 écoles (3 primaires et 1 maternelle)

¹⁰ 6 classes solidaires proprement dites (activités en classe, dont un 'cours à option' *Classe Solidaire*) et deux clubs (Collège), dont un combiné avec une classe solidaire

¹¹ Concernant la méthodologie, notamment sur le continent africain, voir aussi le document intermédiaire « *La perception du dispositif Classes Solidaires par les acteurs africains : points forts, points faibles, potentiel et prospective* », annexe 10 (document séparé), pp.3-5

¹² Annexe 1, p.2

2. Le contexte organisationnel et le fonctionnement du dispositif

La compréhension de l'évaluation et de ses résultats, mais aussi des recommandations qui en découlent, nécessite une présentation du contexte organisationnel d'A&A à l'époque de l'évaluation ainsi que du fonctionnement du dispositif *Classes Solidaires* dans ce contexte.

Le contenu de ce paragraphe a été construit sur base d'informations trouvées dans les documents de l'organisation¹³ mais ces documents ont essentiellement pris sens dans le cadre des entretiens menés auprès des acteurs ; ces entretiens ont en effet permis d'épingler les éléments qui font sens pour leur action, et plus spécifiquement ceux qui conditionnent l'inscription (et la mise en œuvre opérationnelle) des *Classes Solidaires* dans la stratégie organisationnelle.

2.1. Un contexte organisationnel en mutation

2.1.1. L'internationalisation

Au moment de l'évaluation, le contexte organisationnel d'A&A est caractérisé par une **mutation** profonde de ses structures du fait de son internationalisation, processus initié lors des 2^e *Etats Généraux*, en novembre 2004, et dont l'achèvement est prévu pour l'année 2011, année de la première réunion du *Congrès international A&A*. L'année 2009 dans laquelle s'inscrit l'évaluation fait donc partie de cette période de transition, et plus exactement de la sous-période 2007-2009 que formalise le premier *Plan Global de Développement* (PGD), lui-même opérationnalisant les résolutions des EG de 2004.

Outre le fait que l'organisation a décidé de se doter d'instances internationales (Conseil, Congrès, Directeur/trice Général/e International/e), les transformations les plus significatives pour les *Classes Solidaires* concernent la nouvelle **stratégie opérationnelle** dans laquelle elles devront désormais s'inscrire : tout comme les autres activités de l'organisation, les *Classes Solidaires* ne pourront plus fonctionner comme 'activités sur fonds propres' mais bien comme '**projets** ou sous-projets', éligibles à cofinancements ; de plus, tous les projets, et *a fortiori* les *Classes Solidaires*, devront s'inscrire dans une ou plusieurs de 9 **thématiques** (ou domaines d'interventions) définies par le PGD comme 'axes prioritaires'. L'évaluation commanditée est donc prospective et doit être menée en gardant en perspective les prochains *Etats Généraux* de 2010 et la nouvelle donne organisationnelle.

2006-2010 : les étapes de l'internationalisation

Juin 2006 - juin 2007 : le conseil d'administration crée une commission déléguée. Celle-ci est chargée dans les régions de la base associative dans le cadre de la préparation de la future vie associative, et veille à l'organisation de l'exécutif ainsi qu'à l'élaboration des statuts et du règlement intérieur. Une assemblée générale extraordinaire, en mai 2007, valide ces statuts et ce règlement

Juin 2007 - juin 2009 : à la commission déléguée se substitue le comité international de transition. Celui-ci met en œuvre les statuts et le règlement intérieur, choisit les membres du comité des sages, suit le travail et accompagne la mise en œuvre du Plan Global de Développement.

Juin 2009 - juin 2010 : le comité international convoque des 3^e *Etats Généraux* qui posent démocratiquement les bases d'A&A International

Juin 2010 : les nouvelles orientations sont validées. Les membres du congrès international sont élus. A&A International existe.

Le Livre des 2^e Etats Généraux, p.30
Novembre 2004

2.1.2. La stratégie éducative

Par ailleurs, ces nouvelles orientations de l'organisation impliquent une **(re)définition de sa stratégie éducative** qui prend forme notamment à travers la mise en œuvre des *Classes Solidaires*. La '*cause du droit à une éducation de qualité pour tous*' devient centrale dans la mission¹⁴ d'A&A. Les *Classes Solidaires* sont donc amenées à évoluer d'une situation 'passée', où A&A, bâtisseur d'écoles, travaillait à une scolarisation pour tous, à une situation 'à venir', encore en construction au moment de l'évaluation. Concrètement, cela signifie un questionnement sur la nature du **lien de solidarité**, c.à.d. sur la pertinence, en milieu scolaire, de **lier la stratégie éducative à la stratégie financière**, c'est-à-dire à la collecte de fonds par les classes françaises d'un côté et à la mise en œuvre de microprojets productifs par les classes africaines de l'autre (voir annexe 5, p.11 : 'Le dispositif *Classes Solidaires* en bref – Historique et fonctionnement).

¹³ *Le livre des 2^{èmes} Etats Généraux de novembre 2004, Plan Global de Développement 2007-2009, Rapport d'Activité 2007*

¹⁴ Le déplacement de la mission d'A&A est le fruit d'une crise importante apparue à la fin des 'années 90', impulsée notamment par les partenaires africains et liée à la structure pyramidale du pouvoir (notamment N/S) ; de cette crise ont résulté les *1ers Etats Généraux* ainsi qu'une évolution vers l'internationalisation accompagnée d'une restructuration plus horizontale de l'organisation (nouveaux *Statuts*, nouvelle *Charte*, nouveaux modes de fonctionnement : l'organisation prétend se doter à terme d'un *Conseil* et d'une *Direction Internationale* et fonctionne déjà, à l'époque de l'évaluation, avec des outils stratégiques tels que le *Plan Global de Développement*, les *Conventions d'Objectifs* par *Direction*, les *Bilans d'Etape*, etc.)

Concrètement, **en France**, le souci premier qui semble avoir présidé à la création des *Classes Solidaires* autour de l'année 2000 a été le développement des 'ressources financières' : dans la foulée du parrainage individuel¹⁵ déjà existant, le parrainage *Classes Solidaires* est apparu comme une diversification des ressources. En effet, pratiquement, et ce jusqu'à l'année scolaire précédant l'évaluation, il était demandé à chaque classe française de collecter 200 euros. Actuellement, la participation comme *Classe Solidaire* est quasi gratuite (20 €) et l'accent est mis sur le projet pédagogique de l'enseignant et de sa classe.

Passé	Avenir
Modèle 'parrainage' Parrainage - 200 euros Scolarisation pour tous Financement de microprojets	Modèle 'pédagogique' (Quasi) gratuité Droit à une éducation de qualité pour tous Education à la Solidarité et au Développement Durable

« L'élément structurant qui donne sens à la situation actuelle sur le terrain africain et à l'évaluation s'origine dans les conséquences des *Etats Généraux* de 2004, à savoir la décision de fonctionner de façon internationale avec un *Plan Global de Développement*, par projets articulés autour de neuf thématiques. Le PGD prend ainsi la place des *Plans Stratégiques* quinquennaux et des *Plans d'Action* annuels élaborés jusqu'il y a peu par les différents pays. Il s'agit d'une véritable révolution copernicienne, d'un changement profond de paradigme qui bouscule tout le fonctionnement de l'organisation. Les *Plans stratégiques* étaient élaborés sur une approche territoriale alors que le projet est élaboré sur une approche thématique. Dans la première situation, on travaille à durée longue et indéterminée sur des zones, avec des responsables de zone et des animateurs ; dans la seconde, on travaille au départ de thèmes, sur une durée déterminée, avec des chefs de projet et du personnel d'appui. Contenus et nomenclatures de postes, mise en œuvre opérationnelle et relations fonctionnelles, lieux et modes de prises de décisions, circulation de l'information, etc. tout est remis dans un autre ordre, le tout sur fond de diminution de fonds propres et de perte de personnel. Du *Plan Stratégique* au *Projet*, on passe d'une logique d'action 'sédentaire' à une logique d'action 'nomade' ».

Cf. *Rapport intermédiaire Afrique*, p.5 (annexe n°9)

L'encadré ci-contre met en évidence les changements profonds vécus par les **A&A nationaux en Afrique** du fait de l'adoption d'une 'logique d'intervention 'par projets thématiques à durée déterminée' plutôt que par 'zones territoriales, à durée indéterminée', cette dernière logique étant celle liée au fonctionnement du parrainage individuel. Ce glissement de logique interfère sur les critères de choix (thématiques *versus* géographiques) des écoles où implanter les *Classes Solidaires*. La situation contemporaine à l'évaluation est donc caractérisée par son aspect hybride (*Classes Solidaires* dans des écoles où il y a ou non des projets / investissements) et constitue une période dite 'de transition' (*Plan Stratégique Afrique 2008-2009*, dit 'de transition').

Depuis leur création en 2000, on pourrait caractériser en '**4 temps**' le **processus d'implantation** de *Classes Solidaires* dans des écoles africaines ; ces 'quatre temps' ne se présentent pas 'comme tels' dans tous les contextes nationaux (l'exemple est sénégalais) mais permettent de comprendre le conflit de logiques et l'hybridisme de la situation actuelle :

- **1^{er} temps** : des écoles fréquentées par des 'filleuls' du parrainage individuel bénéficient de diverses interventions d'A&A ; des *Classes Solidaires* peuvent y être implantées comme 'modalité du parrainage' : elles réalisent une correspondance scolaire avec une classe française et reçoivent une contrepartie financière (environ 200 euros) permettant de répondre à certains besoins spécifiques (élaboration de microprojets) ; cet investissement de 'certaines' écoles crée des disparités entre écoles d'une même région ...
- **2^e temps** (éventuel) : ces disparités entraîne des mécontentements, notamment de la part des inspections ;

Passé	Avenir
Approche territoriale par Plans Stratégiques quinquennaux - Plans d'Action annuels	Approche thématique par PGD, Projets, Conventions d'Objectifs et Bilans d'Etapes
Responsable de Zone et Animateur	Chef de projet et Assistant technique
Les <i>Classes Solidaires</i> comme activité sur fonds propres	Les <i>Classes Solidaires</i> comme projet à part entière ou comme sous projet
Les <i>Classes Solidaires</i> comme 'une' des modalités du parrainage et de la correspondance	Les <i>Classes Solidaires</i> : nouveau concept en construction
Le fonctionnement actuel	
Un système hybride (2008-2009 = années de transition) <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> au niveau du montage financier et de la mise en œuvre opérationnelle <input type="checkbox"/> au niveau de la nomenclature des postes <input type="checkbox"/> au niveau l'instrumentalisation de la <i>Classe Solidaire</i> 	

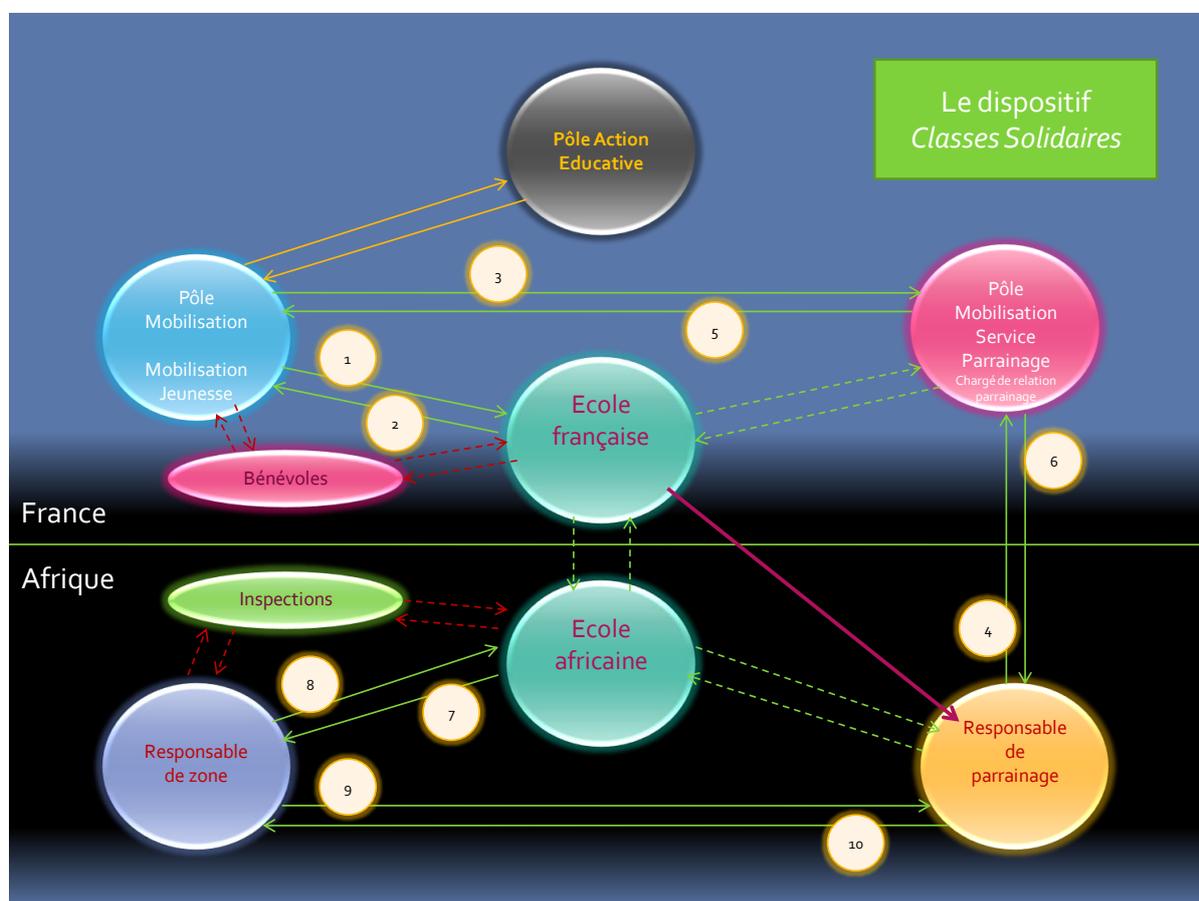
¹⁵ Le parrainage individuel consiste en une relation e parrainage de 6 ans entre un filleul et son parrain...

cet élément, en conjonction avec une chute des ressources financières et leur investissement vers d'autres priorités stratégiques, pousse A&A à désinvestir des écoles où se poursuivent cependant des parrainages individuels ...

- **3^e temps** : des écoles qui possèdent des filleuls se retrouvent ainsi sans retour financier ; les filleuls sont alors perçus par la communauté éducative de ces écoles comme un moyen pour A&A de récolter des fonds dont autres vont bénéficier (les parrainages individuels accroissent le travail des enseignants qui doivent continuer à mettre en œuvre la correspondance individuelle) ; afin d'atténuer la frustration et le mécontentement de la communauté éducative, et de répondre à la redevabilité vis-à-vis des parrains (qui visitent parfois leur filleul dans ces écoles), on maintient ou on implante des *Classes Solidaires* en les accompagnant d'une petite entrée financière ...
- **4^e temps** (situation visée) : dans des écoles appuyées ou non par des projets des *Classes Solidaires* sont implantées sans 'contreparties financières', comme de purs 'outils pédagogiques' pour améliorer la qualité de l'enseignement.

2.2. Le fonctionnement du dispositif à l'époque de l'évaluation

Nous trouverons ci-après le schéma du dispositif *Classes Solidaires* tel que proposé dans le cadre de l'atelier de Ouagadougou. Cet organigramme n'est pas un organigramme 'officiel' ; il s'agit essentiellement d'un organigramme 'opérationnel'¹⁶ construit au fur et à mesure des entretiens menés en France et en Afrique auprès des différents acteurs. Il permet de 'visualiser' le fonctionnement du dispositif et notamment les circuits de communication et les lieux de prise de décision à toutes les phases de la mise en œuvre des *Classes Solidaires* à l'époque de l'évaluation.



2.2.1. Le fonctionnement proprement dit

En France, le dispositif *Classes Solidaires* est mis en œuvre par le *Pôle Mobilisation* (dans le contexte organisationnel d'A&A, le terme 'mobilisation' est entendu comme 'mobilisation des ressources'). Plus précisément, deux services de ce pôle sont mobilisés dans la mise en œuvre opérationnelle des *Classes Solidaires* : le service '*Mobilisation Jeunesse*' et le service

¹⁶ Nous n'avons pas cru utile de reproduire ici l'organigramme de l'ensemble de l'organisation française tel qu'il fonctionnait à l'époque de l'évaluation ; encore moins l'historique qui a mené à sa forme contemporaine à l'évaluation. Ces données sont intéressantes 'en soi' car elles permettent de 'comprendre' l'origine et le 'pourquoi' de certains fonctionnements désuets, inadaptés dans le contexte de la mutation, mais elles ne font pas vraiment partie de l'objet de l'évaluation.

'Parrainage' (à noter que deux processus parallèles ont lieu durant une année scolaire : la gestion des *Classes Solidaires* en cours et la préparation des *Classes Solidaires* pour l'année académique à venir)

- Le service *Mobilisation Jeunesse* est responsable de l'**identification** des classes solidaires françaises et des **contacts avec le terrain**, les écoles et les enseignants principalement (1 et 2), tandis que le service *Parrainage* est responsable de la **constitution** et du **suivi des dossiers** ainsi que de la 'mise en binôme' des classes solidaires françaises et africaines. Remarquons que pour l'année scolaire 2008-2009 durant laquelle a été menée l'évaluation, les classes françaises ont davantage été identifiées et sélectionnées sur base du critère pédagogique (qualité et cohérence du projet pédagogique relatif à la *Classe Solidaire*), tandis que pour la première fois, la contribution financière de 200 euros n'était plus requise (ce qui n'empêche pas la persistance de pratiques de collecte chez de nombreux enseignants)
- Lors de l'**exécution** proprement dite, en cours d'année, le responsable *Mobilisation Jeunesse* sert de 'point focal', notamment pour les écoles lorsqu'il faut résoudre certains problèmes (comme les retards de correspondance, par exemple) ; si la résolution du problème nécessite un contact avec le terrain africain, l'information est transmise au *Service Parrainage* (3) qui prend contact avec le/la responsable parrainage du pays africain concerné (6). Souvent, l'école est amenée à communiquer directement avec le *Service Parrainage*, et vice et versa, bien que ce ne soit pas le rôle de ce service, même si traditionnellement il est 'chargé des relations avec les parrains'. A noter aussi que l'école française envoie directement sa correspondance en Afrique, au n° postal qui lui est communiqué.

Deux **acteurs** sont encore **concernés** par les *Classes Solidaires* : un acteur interne, le pôle '*Action Educative*', et un acteur externe, les bénévoles.

- C'est le pôle **Action Educative** qui a construit la demande organisationnelle d'évaluation. Il est à noter que les relations entre ce pôle et le service *Mobilisation Jeunesse*, bien que nombreuses, ne sont pas spécifiquement formalisées au sein de l'organisation ; au moment de l'évaluation, le dispositif *Classes Solidaires* n'a pas d'ancrage opérationnel dans le pôle *Action Educative*, ainsi que signalé dans l'introduction.
- Les **bénévoles** interviennent essentiellement dans le cadre de l'exécution des activités des classes solidaires (interventions en classe, par exemple) mais contribuent aussi parfois à l'identification des écoles / classes / enseignants ; ils servent de référent local / régional d'A&A pour les écoles impliquées et de relais entre le siège et le terrain ; ils entretiennent à ce titre des contacts avec le responsable *Mobilisation Jeunesse*.

En Afrique, le dispositif *Classes Solidaires* est mis en œuvre par les *Responsables de Zone*¹⁷ qui sont localisés dans différentes régions du pays, et le/la *Responsable de Parrainage* qui travaille à la capitale, au siège national de l'organisation (comme c'est le cas en France, deux processus parallèles ont lieu durant une année scolaire : la gestion des classes solidaires en cours et la préparation des classes solidaires pour l'année académique suivante).

- Le *responsable de zone* assure l'**identification** des classes solidaires (8) et les **contacts avec le terrain** (les écoles et les enseignants principalement) mais aussi les **contacts institutionnels** (avec les inspections surtout). La *responsable parrainage* coordonne quant à elle la **constitution** et le **suivi des dossiers**.
- Lors de l'**exécution** proprement dite, en cours d'année, le *responsable de zone* sert de 'point focal' pour les écoles 'vers' et 'au départ' desquelles il réalise notamment l'acheminement de la correspondance (7 et 8) ; c'est lui qui communique avec les enseignants et participe éventuellement aux formations organisées par les inspections dans la circonscription. La *responsable parrainage* assure quant à elle l'acheminement du courrier (9 et 10) entre le siège et les zones (après lecture éventuelle par un *Comité* et/ou par l'inspection) ; elle contribue parfois à la formation des enseignants, dans les écoles ou dans les circonscriptions (cas du Bénin). C'est elle qui communique avec Paris en cas de nécessité, pour résoudre des problèmes tels que les retards de correspondance, ...

Un **acteur institutionnel** externe est particulièrement impliqué, du fait de la politique même d'intervention d'A&A dans les pays, dans la mise en œuvre des classes solidaires, que ce soit dans la phase d'identification ou dans la phase d'exécution : il s'agit de l'**inspection de la circonscription**. C'est avec elle que le *responsable de zone* ...

- négocie le choix des écoles et/ou des enseignants susceptibles de s'impliquer dans une/des classe/s solidaire/s (voir aussi p.11 en ce qui concerne les critères de choix)
- met en œuvre certaines formations spécifiques (pour les enseignants des classes solidaires) ou transversales (pour tous les enseignants d'une circonscription)

¹⁷ Nous continuons à utiliser par facilité l'ancienne nomenclature de poste encore en vigueur au moment de l'évaluation, même si, dans la conception opérationnelle en cours de construction, le point focal 'terrain' devrait être le chef de projet ou celui qui exécute le (sous-)projet *Classe Solidaire* ...

2.2.2. Observations

Si on s'en réfère aux entretiens réalisés auprès des différents acteurs, on peut déjà pointer dans l'organigramme opérationnel ainsi décrit des éléments qui permettront de construire des recommandations dans la partie plus prospective de l'évaluation. Par ailleurs, les volets France et Afrique de l'organigramme ont été construits de façon 'symétrique' afin de permettre la mise en évidence des points suivants : Tous les points ci-dessous sont des constatations qui méritent des recommandations.

- **l'interaction entre le terrain français et le terrain africain est essentiellement assurée par le Service parrainage, côté français, et la responsable parrainage, côté africain** ; cette interaction concerne autant le niveau de la communication en cours d'exécution de l'action (résolution de problèmes du terrain, traitement des dossiers / fichiers parrainages, etc.) que, par exemple, la mise en binôme des dossiers / classes solidaires (le 'pays demandé par la classe française' constitue le seul critère d'appariement des classes / dossiers). Cet état de fait s'origine dans l'enracinement historique des classes solidaires comme variante du parrainage et présente l'avantage d'une rationalisation de la gestion des correspondances (toutes formes de parrainages incluses) et du transfert des différents courriers entre le siège et les écoles (côté africain). Du côté français, cette interaction est réalisée sans réelle 'connaissance pratique', ni du terrain français, ni du terrain africain. Il existe donc un clivage opérationnel relatif mais réel entre les deux terrains, d'autant plus encore qu'il n'existe pas, à l'intérieur du *Pôle Mobilisation*, d'espace institué de mutualisation / coordination entre le *Service Parrainage* et le *Service Mobilisation Jeunesse* qui permettrait de traiter spécifiquement des *Classes Solidaires*. L'interface France / Afrique du dispositif *Classes Solidaires* est donc essentiellement l'appareil administratif 'parrainage' et se réduit le plus souvent à une gestion de dossiers / fichiers.
- **on n'observe pas de canal de communication direct entre les opérationnels 'terrain' africains et français, ni entre les écoles et leurs acteurs scolaires des deux continents** (directions, enseignants, enfants), même s'il existe quelques pratiques d'échanges plus personnelles entre certains enseignants ; par ailleurs, la mise en binôme des classes françaises et africaines ne comporte pas de critères pédagogiques ni d'intervention de la part des opérationnels 'terrain' qui sont pourtant les plus proches des écoles et seraient les plus à même d'insuffler des dynamiques pédagogiques d'échange ; ceci représente un paradoxe au regard à la mission¹⁸ que se donne A&A.

L'organigramme fonctionnel laisse aussi apparaître en filigrane les éléments suivants :

- la **décentralisation de la mise en oeuvre opérationnelle des classes solidaires** est davantage formalisée en Afrique où il existe des zones et des responsables de zones (voire des chefs de projets ou des assistants techniques dans les régions) ; en France la décentralisation et la proximité s'opèrent de façon plus informelle, *via* des bénévoles dont le mandat et la responsabilité opérationnelle sont moins contraignants et dont le réseau ne couvre pas toutes les régions ; l'interaction des bénévoles avec les écoles et l'appui qu'ils leur procurent (interventions en classe, lecture des correspondances, etc.) sont très inégaux d'une région à l'autre ;
- la **relation avec l'administration de l'enseignement** est beaucoup plus contraignante en Afrique où les inspections jouent un rôle incontournable dans le choix des écoles et des enseignants qui mettront en oeuvre les classes solidaires. Alors qu'en France le choix de mener une classe solidaire relève d'une démarche proactive de l'enseignant¹⁹ vis-à-vis d'A&A (A&A est 'reconnu' par le *Ministère de l'Education Nationale*, diffuse de l'information sur les classes solidaires et est présent dans certains événements), en Afrique, au-delà de la manifestation d'intérêt des écoles ou des enseignants, les inspections interviennent dans les critères de choix des écoles/enseignants de leur circonscription (principe de non-disparité entre les établissements scolaires, enclavement, enseignants novateurs, motivés, fiables, etc.), ceci en dialogue avec A&A et ses propres critères (écoles fréquentées par des filleuls, thématiques et zones d'implantation du projet, etc.)
- la **procédure d'identification et de construction des dossiers des classes solidaires** (plusieurs mois étalés sur une année) et le **circuit de la correspondance** sont bien moins fluides en Afrique qu'en France ; ceci est dû autant à la moindre fluidité des moyens de communication (distances, infrastructures routières, multimédias, etc.) qu'à un système de contrôle institutionnel plus important (la correspondance est soumise à la lecture par un *comité* et/ou par l'inspection) ; le traitement de la 'correspondance classes solidaires' dans le paquet global de la 'correspondances parrainage' vient encore alourdir la procédure (désynchronisation par rapport aux rythmes scolaires).

¹⁸ « Faire progresser la cause de l'éducation pour tous, prioritairement l'éducation de base, pour toutes les populations vulnérables dont le droit fondamental à une éducation de qualité est mis en péril ou non appliqué, afin de leur permettre de choisir librement » (PGD, p.6)

¹⁹ Les entretiens menés auprès des enseignants des classes solidaires montrent que leur entrée en contact avec A&A dépend de facteurs tels que leur 'ouverture', la rencontre d'opportunités ou leur recherche active : ¼ des enseignants de l'échantillon entrent en contact avec A&A à l'occasion d'un événement où A&A est impliqué, ¼ *via* un/e élève (dont la mère est 'marraine', par exemple, ou 'connaît' A&A, ...), ¼ *via* un bénévole d'A&A ou un collègue, ¼ par la recherche d'une organisation répondant à certains critères (sont cités comme critères favorables au choix d'A&A : son aspect 'laïque, sa centration sur le thème de l'éducation', ses 'valeurs', sa reconnaissance par la *Ministère de l'Education*, l'aspect 'pratique' / concret de l'échange, le principe d'autonomie qu'A&A défend, tel 'être acteur de son projet', etc.)

3. Les perceptions des différents acteurs : descriptions et analyses

C'est sur fond de ce décor organisationnel et de son fonctionnement que s'expriment les appréciations des différents acteurs abordés dans le cadre des rencontres et des entretiens semi-directifs. Eux-mêmes en ont apporté les touches significatives. Dans ce nouveau chapitre, nous ferons la synthèse de leurs perceptions en gardant en perspective les objectifs de l'évaluation, à savoir 'vérifier la pertinence de la démarche auprès des différents acteurs intéressés (attentes et objectifs)' et 'mettre en lumière le potentiel de la démarche'.

3.1. Les Classes Solidaires vues par les équipes d'Aide et Action

Perceptions françaises (A&A) du dispositif Classes Solidaires

La *Classe Solidaire* présente un grand potentiel au niveau des classes françaises, une demande qui excède l'offre, une attente de leur part qui reste inassouvie eu égard à la faiblesse du répondant des *Classes Solidaires* africaines.

Du côté français, on se dirige vers des *Classes Solidaires* plus strictement 'pédagogiques', déliées de l'obligation financière (réculte de fonds), tandis que du côté africain, on 'persisterait' surtout dans la dynamique fondatrice des *Classes Solidaires*, celle du financement de microprojets... Par ailleurs, l'aspect 'éducation à la solidarité' ne semble pas exister du côté africain alors qu'il est essentiel du côté français... On parle du côté français d'un décalage, d'un paradoxe, d'un 'manque d'unité de vision' quant au dispositif...

On parle aussi d'une 'fébrilité du dispositif' côté africain. On cite notamment : le circuit lent et difficile de la correspondance en Afrique (bureau régional ↔ terrain), la pauvreté de contenu de cette dernière, le peu d'appui apporté aux enseignants pour l'exploitation pédagogique de la correspondance, un dispositif qui semble davantage géré comme un dispositif de parrainage que comme une activité éducative et le manque d'enthousiasme des acteurs africains pour la correspondance...

Rencontre avec l'équipe du siège à Paris, décembre 2008

C'est principalement au départ des équipes d'A&A rencontrées en France et en Afrique qu'a été construit le chapitre précédent ; la majorité des données pertinentes s'y trouvent donc.

L'évaluation a clairement nuancé et problématisé, de façon plus complexe, les perceptions de début de démarche émises par l'équipe française d'A&A (voir encadré ci-contre). De fait, au moment de l'évaluation, ainsi que l'exprime un membre parisien de l'équipe : « *Le modèle de reproduction mécanique des Classes Solidaires est en crise ; le dispositif n'a pas suivi l'évolution des textes et est soumis à des stratégies transitoires de l'ordre de la 'rustine'* ».

Le dispositif 'coince', mais pas pour des raisons de motivation ; l'importance de celle-ci varie selon les acteurs, certes, mais il s'agit surtout d'un choix d'organisation quant à une priorité de mise en oeuvre des *Classes Solidaires* en vue d'optimiser leur fonctionnement en tenant compte des paramètres autant internes qu'externes.

Si l'organisation possède comme point fort une réelle **pratique de débat associatif organisé**, on peut constater une évidente **faiblesse de la communication interne et externe** dans le cadre du dispositif *Classes Solidaires*. En Afrique, comme au Bénin par exemple, on critique la 'façon peu différenciée de communiquer', côté français, sur la *Classe Solidaire*, en s'intéressant peu à ce que recouvrent les classes solidaires dans la pratique : en effet, au Bénin, le microprojet n'est plus d'actualité depuis un temps déjà, mais les enfants français, mal informés, continuent à vouloir envoyer de l'argent aux classes africaines. Il s'avère difficile²⁰, dans le cadre communicationnel existant, d'aborder les 'questions de sens' (valeurs et fondamentaux), ce qui soude les acteurs dans une même organisation, à savoir notamment : la finalité des classes solidaires, le sens du concept de solidarité (nulle part énoncé), celui de citoyenneté, de développement durable, ce qui permettrait d'avoir une vision partagée sur les classes solidaires et de donner une réponse qui a du sens collectif aux différents acteurs, dont les bénéficiaires.

En guise de synthèse des perceptions du dispositif *Classes Solidaires*, nous proposons l'analyse selon la petite grille proposée ci-avant (DAAA)

En France actuellement l'**accessibilité** de la *Classe Solidaire* est priorisée pour les écoles et enseignants **dotés** d'un projet pédagogique 'qui va jusqu'au bout de la démarche' et non plus pour les écoles capables de contribuer financièrement, l'appariement des dossiers français et africains continue à être tributaire du critère 'pays demandé'. Quant à son **adaptabilité**, la classe solidaire, sous sa forme actuelle ou sous une forme modifiée, à construire, apparaît pleine de potentiel ; diverses 'bonnes pratiques' sont mises en évidence (voir notamment les écoles sélectionnées pour l'évaluation) ; dans le contexte actuel, la *Classe Solidaire* paraît particulièrement **acceptable** comme 'échange éducatif solidaire' dans la mesure où elle peut être mise en phase avec les textes récents qui doivent lui servir de point d'ancrage.

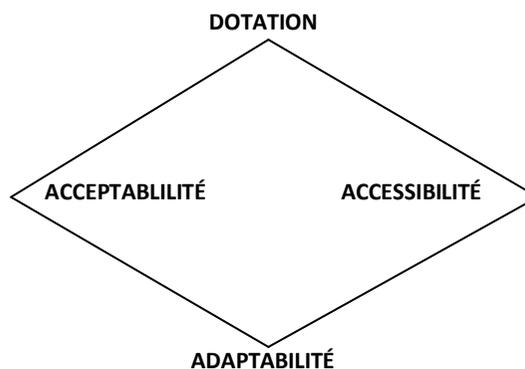
²⁰ A noter, l'atelier de Ouagadougou (juillet 2009) est venu compenser cette faiblesse.

Dotation-Accessibilité-Adaptabilité-Acceptabilité de la Classe Solidaire selon les perceptions des équipes africaines d'Aide et Action

Pour les A&A africaines, les critères de **dotation** des **écoles** pour avoir accès à la *Classe Solidaire* varient dans le temps et dans l'espace en fonction des pays. On peut dire que les *Classes Solidaires* sont nées au début des années 2000 avec pour toile de fond un contexte de chute des fonds propres, les *Classes Solidaires* présentant une alternative pour les écoles sans investissement fréquentées par des filleuls (elles renvoient donc au départ aux critères de choix des écoles parrainées). Aujourd'hui, il s'agit davantage d'écoles où interviennent les projets ; les critères de dotation sont alors sous la dépendance des critères des projets, notamment thématiques. On remarque que les critères de dotation des écoles selon A&A peuvent entrer en 'conflit' avec ceux des inspections (éviter la disparité entre écoles) avec lesquels il est toujours incontournable de négocier. Etre une école 'enclavée', 'en difficulté' est souvent un critère de choix prioritaire.

Le fait de lui dédier une évaluation, le constat qu'il s'agit du 'plus vivant des parrainages', l'intuition de son potentiel, sa valeur pédagogique ... sont autant d'indices de son '**acceptabilité**'. Ce qui devient inacceptable, d'un point de vue éthique, c'est la forme qu'elle a prise pour résoudre les problèmes de redevabilité par rapport aux parrains et/ou financiers / matériels des écoles (microprojets)

Outre ces critères liés aux écoles, l'**accessibilité** à la *Classe Solidaire* dépend aussi de critères liés à l'équipe éducative et/ou à l'**enseignant** demandeur ou pressenti. Au Sénégal : la motivation des maîtres. Au Togo : les enseignants 'novateurs', ou 'communautaires motivés', dynamiques, pratiquant les méthodes actives, ... Au Bénin : des directions/enseignants manifestant de l'intérêt, s'engageant par rapport à des compétences à développer.



Pour A&A, l'**adaptabilité** de la *Classe Solidaire* est surtout fonction de sa relation avec les autres formes de parrainage (quota du parrainage individuel atteint dans une école, par exemple) ; son rythme, lié aux rythmes scolaires, la rend bien souvent inadaptée pour des raisons de logistique et de rentabilité en relation avec le rythme global des correspondances du parrainage ; aujourd'hui son adaptabilité relève de la possibilité d'intégrer son financement dans les projets ; à ce titre, sa durée courte et extensible, sa flexibilité lui donne un avantage comparatif par rapports aux autres formes de parrainages.

3.2. Les Classes Solidaires vues par les communautés éducatives

3.2.1. En Afrique

Éléments contextuels

Des éléments du contexte culturel, local, national (politiques de l'éducation, par exemple, ou organisation scolaire) font aussi partie des cadres auxquels se réfèrent implicitement ou explicitement les acteurs dans leurs appréciations. Sans prétendre être exhaustif, le tableau ci-après épingle quelques-uns de ces éléments qui permettront de comprendre la suite.

Éléments contextuels significatifs	SÉNÉGAL	TOGO	BÉNIN
Ancienneté de l'implantation des classes solidaires dans les écoles / régions abordées	Des classes solidaires depuis 2-3 ans mais pas de classes solidaires cette année 2009	Présence de classes solidaires depuis 1 ou 3 ans (selon les régions)	Présence depuis 7 ans (mais pas cette année) dans une région, depuis 3 ans dans l'autre
Particularité de l'enseignement	40% budget de l'Etat est affecté à l'éducation (objectifs quantitatifs plus que qualitatifs) Volontaires de l'enseignement = formation de base courte (9 mois). En 10 ans, passage de projets axés sur des aspects économiques à des projets axés sur les aspects pédagogiques	APP : approche pédagogique et pratique (= ex-APPP : approche pédagogique, pratique et productive). Actuellement : approche par compétences	Réforme (controversée) de l'enseignement en 2000 (enseignement global par compétences) ; 'écrire une lettre' constitue 'une' des compétences du programme qui sera évaluée au CEP
Inspection de la circonscription scolaire (Inspecteurs et Conseillers Pédagogiques)	IDEN <i>Plan de Développement de l'Education</i> en construction	IEPP <i>Plan Régional de l'Education</i>	Circonscription Scolaire
Formation continue	Séminaires (circonscription) et Cellules Pédagogiques (proximité)	Encadrement rapproché (= réunions de zones)	
Autres interventions d'A&A dans la communauté (exemples cités par les communautés éducatives)	Selon les régions Kolda : parrainage, constructions de structures, fournitures et matériel, formation des enseignants, mobilisation de la communauté Autres régions = variable	AGR (2) Selon les régions Formations de la communauté (PA villageois et bonne gouvernance) Fournitures scolaires, mobilier	Sensibilisation des parents, outillage des enseignants, fourniture de mobilier scolaire (= exemple)
Particularités des classes solidaires visitées / relation aux microprojets et aux autres formes de parrainage	Pas de référence actuelle à des 'microprojets effectifs'	Classes Solidaires traditionnellement liées aux microprojets	Pas de volet microprojets = choix explicite d'A&A-Bénin Selon les régions : CS avec ou sans autres formes de parrainage ²¹
Avantages liés spécifiquement à la mise en œuvre des classes solidaires (= exemples cités, de façon non exhaustive, par les communautés éducatives)	Du matériel didactique via l'IDEN Du matériel scolaire via la classe française (éventuel)	Selon les écoles : Du matériel pédagogique et fournitures scolaires Montage d'un projet (2X) (huile d'arachide) + impact sur la communauté (parents)	Selon les régions : Appui aux infrastructures + fournitures Mobilisation sociale des parents pour la prise en charge de l'éducation des enfants

Les appréciations des communautés éducatives

Concrètement, nous entendons par 'communauté éducative', les enseignants et directions d'écoles abordés ainsi que les membres des APE (*Associations de Parents d'Elèves*) et des COGES (*Comités de Gestion*). Nous ne ferons pas ici la distinction entre les appréciations de chacun d'eux étant donné que les directeurs d'école sont souvent (ou ont été) des enseignants (de classes solidaires) et que les parents abordés l'ont été de façon plutôt anecdotique, rarement spécifique (rencontres collectives). Lorsque nécessaire, nous attribuerons cependant les points de vue aux acteurs auxquels ils reviennent et nous

²¹ Particularité béninoise : implantation de classes solidaires dans les complexes scolaires où intervient A&A et où les quotas de parrainage.

signalerons lorsque les appréciations sont liées à un contexte spécifique. Beaucoup d’appréciations, il faut le dire, sont ‘généralisables’ car elles renvoient à ce qui est commun aux différents contextes africains ainsi qu’au cadre commun²² proposé par A&A pour la mise en œuvre des classes solidaires. Soulignons ici que **la perception des enseignants est centrale pour l’évaluation** vu qu’ils constituent l’interface entre l’enfant et le dispositif.

Les questions d’entretiens ont donné lieu à des réponses dont le contenu a été systématisé et catégorisé de la façon suivante (des points relatifs aux différentes catégories peuvent apparaître dans des réponses à des questions différentes) :

Points abordés dans les questions d’entretien	Catégorisation a posteriori
Description des activités de la classe solidaire	<u>Méthodes</u>
Points forts	<u>Bénéfices’</u> (pour l’enseignant, pour l’enfant et pour la communauté)
Points faibles	<u>Plaintes</u>
propositions/suggestions d’améliorations	<u>Recommandations</u>
Points spécifiques	<u>Points ambivalents</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ les stéréotypes / représentations mutuelles ○ le lien aux ressources matérielles et financières ○ la durée de la classe solidaire et l’âge/niveau des élèves mis en binôme ○ le dépouillement de la correspondance ○ la classe solidaire et le parrainage individuel

Méthode(s)

Les méthodes de **travail en groupe** et d’**enquête** (culturelle) constituent les principales spécificités pédagogiques des activités ‘classe solidaire’ menées par les enseignants. Ces spécificités distinguent clairement la correspondance propre au parrainage ‘classe solidaire’ de celle des autres formes de parrainage, principalement du parrainage individuel (la ‘lettre au parrain’ est individuelle).

L’échange solidaire utilise essentiellement la **lettre** et le **dessin** (individuels et/ou collectifs) comme médias ; la dimension collective peut résider dans la lecture des lettres reçues autant que dans l’écriture des lettres et dans la réalisation des dessins qui seront envoyés.

Le travail d’enquête ‘culturelle’, centré sur les traditions, se déroule principalement en sous groupes (‘de recherche’), parfois ‘thématiques’ (Bénin²³), et consiste, dans sa forme la plus complète, en l’élaboration et l’application de questionnaires auprès des membres de la communauté, notamment des parents, les résultats étant partagés en classe dans le cadre de l’élaboration de la correspondance (Bénin).

Parfois (Togo), le ‘devoir à domicile’ corrigé en classe est évoqué (lettre d’auto-présentation à un/e ami/e français/e, par exemple). La dynamique de la classe solidaire peut aussi déboucher sur un débordement du temps scolaire, comme c’est le cas d’une école au Togo où la communauté a commencé à affecter une soirée par semaine à la revitalisation des fêtes traditionnelles.

Les bénéfiques (tels que perçus par les enseignants (ou les communautés éducatives) ...

Pour ‘enseignant

Les **échanges** (plus ou moins formalisés) **entre enseignants** des deux pays sont très appréciés par les enseignants africains. Ceux-ci nourrissent souvent à l’égard de leurs collègues français/es une attente de ‘modèles’ en termes de ‘conduite des leçons’. Ils affirment parfois avoir ‘amélioré leurs prestations et leurs techniques pédagogiques’ du fait de l’échange avec leur homologue.

Ils considèrent principalement la classe solidaire comme une **opportunité pour faciliter l’apprentissage de la langue française**, le travail sur l’écriture et la grammaire, et en soulignent l’intérêt en termes de diagnostic et de remédiation : elle

²² Cf. les 3 temps de la correspondance, dans ‘calendrier et suggestion de thèmes de correspondance’, annexe 5, p.11 bis

²³ Les explications des enseignants du Bénin ont été plus explicites et étendues en ce qui concerne la méthodologie.

permet 'd'identifier le niveau des élèves, leurs fautes et leurs lacunes en français écrit et oral, et de les faire progresser'. La classe solidaire donne aux enseignants une motivation supplémentaire pour aborder le programme.

Pour l'enfant

Selon les enseignants, un des bénéfices les plus importants de la classe solidaire est un **accroissement de l'intérêt et de la motivation** des enfants : le fait d'adresser une lettre à quelqu'un de réel plutôt que d'en faire un exercice abstrait d'écriture, le fait de communiquer avec des 'amis français', tout ceci rend l'ambiance de l'apprentissage plus positive ; les enseignants parlent d' 'égaiement des élèves', de 'sentiment de communauté' avec leurs pairs français. Par ailleurs, la dimension 'concrète' des échanges, le fait qu'ils permettent de 'toucher du doigt', comme l'échange d'herbiers, par exemple, contribue aussi à l'intérêt et à la motivation des élèves.

Via l'échange de correspondance, toujours de l'avis des enseignants, l'**apprentissage du français**, expression écrite et orale, se trouve amélioré, le niveau de la classe 'rehaussé', les performances des élèves s'avèrent plus élevées et leur réussite au CEP supérieure. La classe solidaire permettrait ainsi une 'meilleure atteinte des objectifs du programme'.

La dimension 'travail en groupe' propre à la pédagogie de la classe solidaire améliorerait, quant à elle, les **relations sociales** au sein du groupe-classe et développerait 'l'esprit de groupe'.

La méthode d'enquête, de son côté, permet une meilleure connaissance de son milieu et de sa culture (les traditions, les rituels, les fêtes, ...) et par la même une plus grande **valorisation de soi-même et de sa propre culture**.

Par ailleurs, de par sa nature, l'échange solidaire **ouvre sur le monde, sur une autre culture, sur d'autres modes de vie**. Ainsi, un enseignant béninois affirme que les classes solidaires permettent à l'enfant de « ... *s'ouvrir sur le monde plutôt que d'être enfermé sur son village... (L'enfant) n'a pas voyagé mais à travers le dessin il est au courant de ce qui se passe en dehors de son cadre de vie* ». Cette affirmation est d'autant plus significative lorsque l'enfant n'a pas accès aux moyens de communication et que l'électricité n'arrive pas dans son village. Concrètement, l'échange permet une meilleure connaissance de la France du fait des informations fournies (géographie, histoire, climat, culture, sites, relations dans la famille, pratiques quotidiennes, modes de vie, ...). Un directeur d'école sénégalais de Casamance soutient : « *La Classe Solidaire permet aux enfants d'être prêts pour la construction de leur patrie et du monde, pour une société mondialisée* ».

Pour la communauté

Les enseignants ont parfois souligné (Bénin, Togo) l'impact de la classe solidaire sur la communauté. Ainsi, un enseignant togolais estime que « *agir sur les enfants a des répercussions sur la population* ». C'est le cas notamment sur les parents auxquels les enfants viennent poser des questions ; certains parents (Bénin) n'ont pas hésité à affirmer que l'intérêt apporté aux questions de leurs enfants constitue une façon d'appuyer l'enseignant dans son travail.

D'une façon globale, les enseignants sont de l'avis qu'une classe solidaire accroît l'intérêt et le contentement des parents. Elle constitue pour eux un encouragement à la scolarisation de leurs enfants, surtout lorsqu'elle est accompagnée d'une intervention d'A&A orientée spécifiquement vers la communauté.

Plaintes des enseignants (ou de la communauté éducative)

Les plaintes des enseignants sont chaque fois à contextualiser, même si on peut observer certaines 'tendances'.

Ainsi, les enseignants émettent souvent des appréciations négatives en ce qui concerne les **formations** qui leurs sont adressées. Souvent la plainte est 'globale' et ne touche pas nécessairement 'spécifiquement' les classes solidaires. Les besoins en formations sont élevés et la critique du système scolaire et de son administration est fréquente. Les formations de proximité mensuelles offertes par le système (appelées *Cellules Pédagogiques* au Sénégal) sont davantage valorisées que les *Séminaires* annuels organisés au niveau de la circonscription scolaire. En ce qui concerne les classes solidaires, les formations sont parfois considérées 'peu efficaces', ou peu transférables sur le terrain. Elles sont souvent dénoncées 'peu systématiques', voire 'absentes' selon les régions. En revanche, les formations lors du lancement des classes solidaires, comme au Bénin, sont très appréciées.

Le manque d'**outils pédagogiques** et de **matériel / fournitures scolaires** est généralisé dans les écoles visitées ; les enseignants sont donc en attente d'opportunités pour en acquérir. Lorsqu'ils sont fournis / offerts dans le cadre des classes solidaires, il n'est pas rare que les enseignants, bien que reconnaissants, les évaluent 'insuffisants', de mauvaise qualité ou 'mal adaptés'.

Cette plainte se superpose parfois, comme dans une région des régions du Sénégal, à une analyse critique des pratiques des inspections quant à la **gestion non participative des fonds** (et plus globalement quant au manque de stratégie de l'Etat

pour assurer les apprentissages scolaires) ; dans ce cadre, les enseignants déplorent alors clairement l'insuffisance de **dialogue**, de **prise en compte de leurs attentes** dans la mise en œuvre des classes solidaires. Il faut souligner que certains contextes nationaux, comme le Sénégal, semblent avoir développé davantage que d'autres (Togo) une culture de l'expression et de l'analyse critiques. Ainsi, certains enseignants évoquent les '**objectifs pédagogiques confus**' des classes solidaires et les '**procédures mal libellées**', dans le sens d'une **application mécanique** de la correspondance : A&A vient chercher et déposer la correspondance sans véritable **appui / suivi pédagogique**, notamment pour les classes solidaires.

Les **retards des correspondances** et leur rythme inadapté aux **rythmes scolaires** africains (rentrée en octobre, démarrage en novembre) comparativement à ceux de la France sont soulignés de façon récurrente. N'est pas rare non plus la plainte concernant le **supplément de travail** causé par la correspondance du fait des **difficultés linguistiques des élèves** en français.

Il arrive aussi que les enseignants se plaignent des **parents**, de leurs **attentes** de 'retours / bénéfices' individuels et matériels pour eux et leurs enfants, ainsi que de leurs **jalousies** envers ceux dont un enfant à la chance d'être parrainé, notamment dans le cadre d'une classe solidaire. Dans ce sens, le **manque d'(in)formations et de clarté** sur la spécificité des classes solidaires par rapport à d'autres types parrainages est parfois déploré.

Recommandations faites par les enseignants (ou communauté éducative)

L'analyse de **plaintes** fournit autant de **points d'attention** sur lesquels porter la vigilance pour améliorer l'ambiance autant que l'efficacité de mise en œuvre des classes solidaires : formation des enseignants, matériel et fournitures scolaires, prise en compte des attentes de chaque équipe éducative, gestion participative des fonds, définition claire des objectifs et procédures avec chacun et dans chaque contexte, formation / information des parents, rythmes appropriés de la correspondance...

En dehors de ces points, certains enseignants ont émis des **suggestions** plus spécifiques, parfois récurrentes d'un pays à l'autre. On peut citer : accroître l'éventail des thèmes de la correspondance de façon à pouvoir étendre l'exploitation des classes solidaires à un éventail plus large de matières, le cadre thématique proposé par A&A apparaissant parfois trop étroit par rapport à l'exploitation possible ; démultiplier, rendre visible les classes solidaires dans le cadre d'initiatives culturelles au niveau de l'école, voire au niveau de la Commune (rencontre des classes solidaires de la Commune, ou de la Région).

Points ambivalents dans la perception des enseignants (ou communautés éducatives)

Les stéréotypes représentations mutuelles

On pourrait analyser l'effet des classes solidaires comme une '**atténuation des stéréotypes**' et un '**ajustement de la perception de l'autre**', tant pour l'enseignant que pour l'enfant. La porte d'entrée est généralement la perception des différences qui mène à une connaissance plus réaliste de l'autre et de son contexte²⁴. Il n'en reste pas moins que les traces d'**idéalisations** persistent. Photos, dessins et correspondances parlent de la différence de mode de vie, de culture et suscitent de façon bien légitime l'envie de connaître l'autre et son milieu. Certains enseignants (Bénin), ont évoqué le désir des enfants de rencontrer leurs pairs de France, par la mise sur pied, par exemple, d'un programme de voyages. D'autres nourrissent des rêves d'étude à l'étranger, ce qui peut d'ailleurs contribuer à leur motivation scolaire (Togo) ...

Le lien au ressources matérielles et financières (le 'pédagogique' versus le 'financier')

La fourniture de matériel didactique (livres) ou scolaire (bic, crayon, etc.) 'offert' par la classe française ou par A&A (souvent via les inspections) en contrepartie de la correspondance solidaire constitue un intrant nécessaire et une motivation en complémentarité / concurrence avec la motivation strictement 'pédagogique' pour la classe solidaire. Il en est de même de l'intérêt pour les microprojets productifs : ces derniers permettent des apprentissages qualifiants autant que la production de ressources ; ils sont enviés, même au Bénin où ils n'ont pas lieu, dans la mesure où ils procurent des compétences qui

²⁴ Exemples : « Il neige, ils sont solitaires, ils aiment manger à table... Une grande importance est accordée à l'éducation et à sa prise en charge par l'Etat ; les élèves sont moins nombreux mais les résultats n'en sont pas nécessairement meilleurs. Ici, malgré la pléthore d'enfants, le manque de matériel, la diversité ethnique, les classes multigrades ou le double flux, on obtient quand même des résultats... Par contre, la compréhension du français est médiocre... » (Sénégal). « Ce qu'ils ont vu (des jeunes français) est bien différent de leur école (...). Ils ont dessiné une maison, les chambres des parents, des enfants, ... alors que les enfants du village ont tendance à décrire leur environnement, les champs, les coutumes, ... Seul un enfant du village a décrit sa case ! Ils font des comparaisons (...) : 'Ils ont tout là-bas ; ils n'ont rien ici' » (Togo, Kara). Ou encore : « ... une maison avec étage (l'école des français) : les enfants ne savent pas ce que c'est ! Ça les excite d'aller voir, ils se donnent une idée mais n'ont pas les moyens ! » (Togo, Savanes)... « Avoir un ami à l'étranger, un ami sur qui on peut compter et qu'on peut souhaiter voir d'un jour à l'autre, tisser une relation d'amitié ... et beaucoup de choses qui suivent... » (Togo, Plateaux)

peuvent faciliter, selon certains enseignants, l'exercice ultérieur de petits métiers par des enfants qui ne poursuivront pas leur scolarité au-delà de l'enseignement primaire.

La durée de la classe solidaire et l'âge/niveau des élèves mis en binôme

Il n'existe pas d'avis uniforme concernant la durée idéale d'une classe Solidaire (1, 2 ou 3 ans) ; les appréciations sont à contextualiser. Une année apparaît souvent 'trop peu' pour consolider les apprentissages des enfants et/ou les échanges entre enseignants (informations, méthodologies), voire pour pérenniser l'activité économique du microprojet (Togo). La durée optimale semble plutôt être de deux ans de façon à permettre de 'passer le témoin' d'une année à l'autre (CM1→CM2), des plus grands aux plus petits, voire d'un enseignant à l'autre (Bénin). Mais des enseignants sont capables d'envisager une durée de moins d'un an ou de plus de deux ans.

De même, la différence de niveau entre les classes du binôme (Collège en France et CM1-CM2 en Afrique) ne semble pas vraiment constituer un problème du point de vue pédagogique. Si point faible il y a, c'est plutôt du point de vue de la différence socioculturelle et de l'échange entre enseignants qui vivent des réalités très différentes (primaire / secondaire).

Le dépouillement du courrier

Le dépouillement du courrier par les *comités de lecture* et/ou les inspections (voire le biffage des adresses) est ressenti différemment par les enseignants selon qu'ils le considèrent comme un contrôle ou comme un appui pédagogique. Beaucoup d'enseignants désireraient avoir un contact plus direct avec leurs homologues français mais la motivation varie d'un enseignant à l'autre, est très individuelle et probablement multiple.

La classe solidaire et le 'parrainage individuel'

Si le parrainage individuel permet des apprentissages individuels au niveau du français, celui-ci est apprécié différemment selon les avantages comparatifs attribués à la classe solidaire : les enseignants valorisent dans celle-ci la dynamique collective, tout en faisant allusion aux effets pervers du parrainage individuel (attente de bénéfices propres qui motive les parents). Dans cette optique, es différents types de parrainages sont à situer l'un par rapport à l'autre selon la dynamique *individuelle ou collective* qu'ils mobilisent et selon la façon dont ces dynamiques sont valorisées par les enseignants.

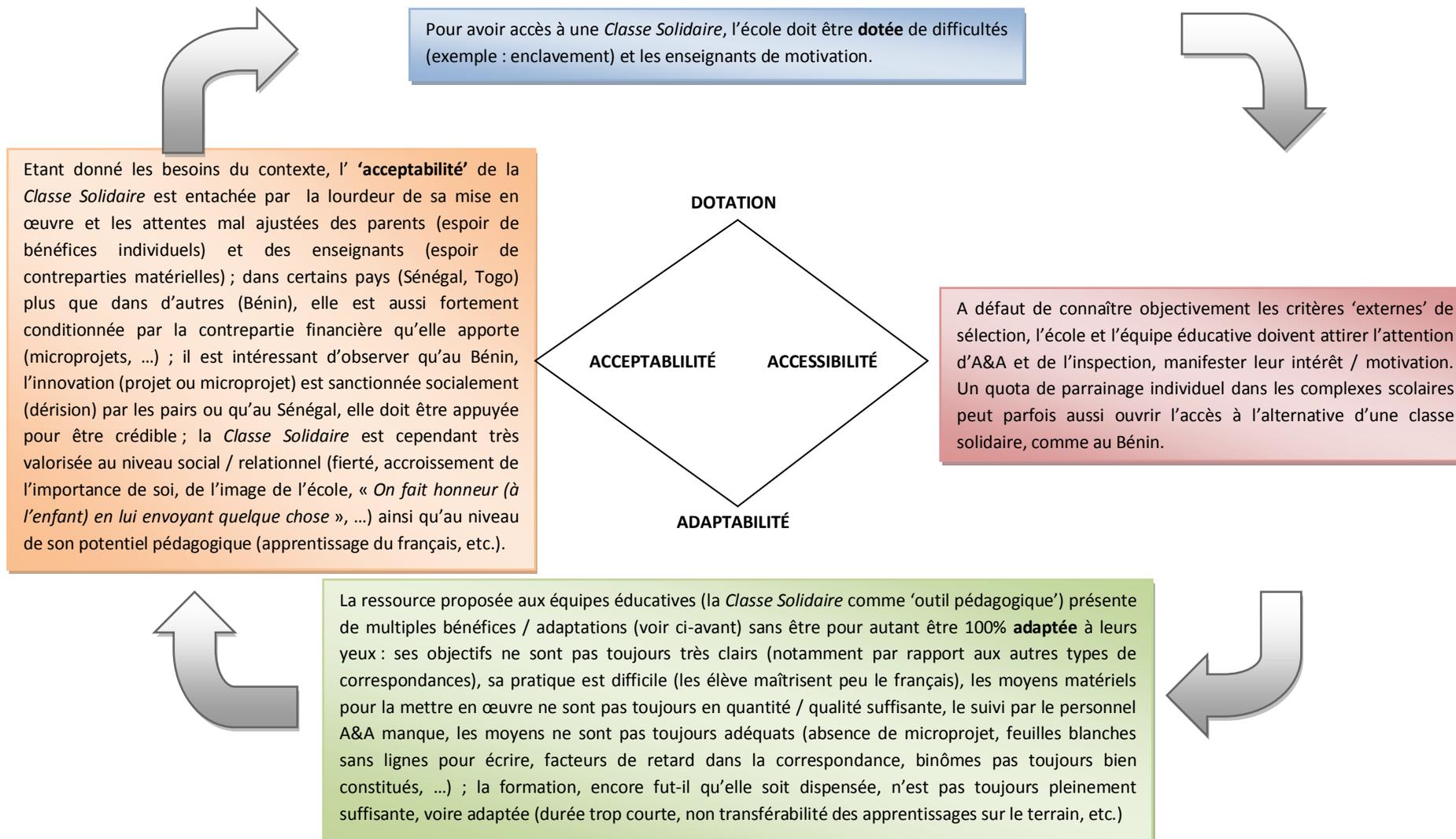
Eléments d'analyse

La *Classe Solidaire* est la plupart du temps proposée à l'enseignant comme une variante du parrainage dans tout un paquet d'améliorations mises en œuvre par A&A au sein de la communauté. Dans la logique du parrainage, la correspondance scolaire combine astucieusement une opportunité d'apprentissages à un souci de redevabilité vis-à-vis des bailleurs de fonds que sont les parrains. Analysée sous cet angle particulier, elle apparaît comme 'le prix à payer' pour des bienfaits reçus, nonobstant le fait (et c'est là l'astuce) que ce prix apporte lui-même une série de bénéfices qualitatifs (au niveau de la situation d'apprentissage, par exemple). Il s'agit donc en quelque sorte d'une dynamique *win-win*. Cependant, du côté de l'enseignant, la conséquence en est que ce qui est perçu comme 'coûts' (le temps que prend la correspondance par rapport au programme, par exemple) doit être 'lié à' et 'compensé par' ce qui est apprécié comme 'gains' (fournitures / matériel, microprojet, facilitation des apprentissages, etc. selon les cas). Lorsque la *Classe Solidaire* n'est pas promue pour ses bénéfices propres, comme 'outil pédagogique', mais est présentée en tant que modalité de parrainage, elle est introduite dans une logique de 'troc' qui a tendance à perturber la valorisation par l'enseignant de ses vertus purement pédagogiques.

Comparativement au Sénégal et au Togo, la *Classe Solidaire* au Bénin semble apporter plus de satisfactions aux équipes éducatives (jugements évaluatifs subjectifs) et susciter moins de plaintes de leur part. Leurs critiques sont plus constructives. Quelles que soient les variables explicatives (niveau culturel, économique et/ou politique), le modèle d'une '*Classe Solidaire* déliée de microprojets' semble plus clair (moins ambigu) et moins polémique.

On peut aussi constater que la relation d'échange installée par la *Classe Solidaire* oscille entre 'intérêt relationnel, socio-affectif (lien d'amitié) et intérêt cognitif (échange d'idées, d'information, de connaissances)'.

Dotation-Accessibilité-Adaptabilité-Acceptabilité de la *Classe Solidaire* selon les perceptions des enseignants (communautés éducatives) en Afrique



3.2.2. En France

Eléments contextuels

Concrètement, nous entendons par ‘communauté éducative’ dans le cadre de l’approche du terrain ‘français’, les enseignants et les directions des écoles abordées. Comme nous n’avons pas rencontré d’équipes de bénévoles proprement dites mais seulement un enseignant retraité appuyant les classes solidaires dans une banlieue de Paris, son avis viendra en contrepoint de celui des communautés éducatives. Viendra également en contrepoint l’approche des ‘projets éducatifs’ tels que décrits par les enseignants dans les ‘bulletins d’inscription’ aux classes solidaires pour l’année académique 2009-2010²⁵

La présentation sera différente de celle concernant l’Afrique dans la mesure où, ici, le contexte national et administratif est unique et donc commun aux différents établissements scolaires. La variable significative du terrain scolaire français sur lequel s’est déroulée l’évaluation est indéniablement le **niveau primaire ou secondaire des établissements** scolaires et, dans ces derniers, le fait que les activités des classes solidaires soient menées dans le **cadre des cours et des programmes ou en dehors** de ceux-ci. L’**élément géographique**, c’est-à-dire concrètement la distance qui sépare les écoles du siège d’A&A, est aussi une variable qui influe sur la proximité / accessibilité ou non du *responsable Mobilisation Jeunesse*²⁶ en terme de communication / intervention dans les classes²⁷ / transfert de l’information ; la même observation vaut pour la proximité / accessibilité ou non de bénévoles selon le lieu d’implantation de l’établissement scolaire et/ou l’investissement du bénévole par rapport aux classes solidaires.

Ecole (CM1-CM2)	Collège (6 ^e -5 ^e)	
Classe (temps de cours)	Classe (temps de cours)	Club = temps (extra)scolaire ‘hors cours’
Activité / projet de classe (projet d’année) en concordance avec le projet d’école	Différentes formules: <ul style="list-style-type: none"> • Activité d’un cours (français, i.e.) en accord avec projet d’école • Option ‘Classe Solidaire’ insérée dans l’horaire des élèves 	Différentes formules: <ul style="list-style-type: none"> • Club Solidaire seul • Mixte: Club parrainage + classe solidaire • Temps de rencontre extrascolaire, Collège +IME • ...
Cadre institué du cours (élèves ‘captifs’): <ul style="list-style-type: none"> • Correspondance (sens) • Matières : français (lecture / écriture), géo, histoire, éducation civique, artistique (musique, art plastique, ...) 	Cadre institué du cours (élèves ‘captifs’): <ul style="list-style-type: none"> • Correspondance (sens) • Matières : histoire, géo, éducation civique + autres, français (écriture, conte africain, ...) 	Cadre plus autonome / libre (élèves volontaires): <ul style="list-style-type: none"> • Correspondance (sens) • ‘faire’ (action) : débat, spectacles, site (blog), récolte de fonds, artisanat, ...
Activités de visibilité et/ou collecte: bricolages, spectacles, lâcher de ballon, exposition, etc.	Activités de visibilité et/ou collecte: ‘photos des copains’ (réalisation+vente), spectacle, artisanat, <i>Nouvelle</i> , chaîne humaine, <i>cross</i> parrainé, campagne autour de l’éducation, repas africain, etc.	

Les questions d’entretiens ont donné lieu à des réponses dont le contenu a été systématisé et catégorisé, par souci de mise en perspective, de la même manière que pour les entretiens réalisés en Afrique auprès des communautés éducatives (méthodes, bénéfices, plaintes, recommandations et points ambivalents).

²⁵ Les ‘bulletins d’inscription’ demandent de décrire en une page, d’une part le projet pédagogique’ dans lequel s’inscrira le parrainage ‘Classes Solidaires’ et d’autre part, le ‘contexte éducatif’ (commune, école, classe). Environ 1/3 des 32 bulletins analysés concerne des collèges, les 2/3 restants, des écoles primaires (principalement des classes de CM1 et CM2, plus rarement de CE2, voire de CP ou de CE1). Nous avons procédé à une analyse de contenu des projets pédagogiques. La question étant ouverte, les réponses des enseignants sont à chaque fois singulières et se prêtent particulièrement bien à une analyse des logiques spécifiques mais d’un autre côté, les comparaisons sont rendues difficiles vu le caractère non systématisé des réponses (pas de rubriques). Les résultats de l’analyse des bulletins d’inscription seront présentés dans le texte en contrepoint de ceux de l’analyse des entretiens ...

²⁶ Les établissements scolaires de la région de Paris ou de Caen-Carentan, par exemple, ont plus de contacts avec le *responsable Mobilisation Jeunesse* que celles de la région de Tours-Poitier ou de Marseille où la relation avec les bénévoles est variable.

²⁷ L’intervention dans les classes par le *responsable Mobilisation Jeunesse* ou le bénévole peut consister en une présentation d’A&A, du pays, etc., mais aussi par le témoignage d’un partenaire du Sud.

Appréciations des communautés éducatives

Méthode(s)²⁸

Alors qu'on observe en Afrique une relative uniformité en ce qui concerne les **dynamiques pédagogiques** des classes solidaires, la situation française se distingue par une **grande hétérogénéité / singularité** : les activités peuvent être menées dans le cadre des cours (des programmes) et/ou en dehors de ceux-ci. La première situation²⁹ est exclusive dans l'enseignement primaire tandis que dans l'enseignement secondaire (collèges), on en trouvera l'une³⁰ ou l'autre³¹, voire les deux combinées³². A noter que les professeurs des collèges impliqués dans les classes solidaires sont titulaires de cours très variés (géographie / histoire / éducation civique -2-, français -2- ou mathématiques -1-).

Lorsque les activités de la classe solidaire se déroulent à l'intérieur des **espaces temps formels 'institués' que sont les cours**, les méthodes et apprentissages doivent répondre à des critères de conformité aux programmes. Dans cette situation, les dynamiques de l'enseignant seront plus congruentes vis-à-vis des normes édictées par les autorités scolaires (inspections, directions) ; même si l'enseignant peut être créatif, cette créativité prendra place dans un cadre beaucoup plus contraignant que celui 'hors cours' (certains enseignants ont tendance à limiter leur mandat au cadre formel).

Si on se réfère aux projets pédagogiques explicités dans les bulletins d'inscription, on constate que les cours de français³³, géographie et art (pour moitié 'musique') se situent à égalité en tant que portes d'entrée / exploitation les plus fréquentes pour les activités des classes solidaires tandis que celles des cours d'histoire et d'éducation civique le sont deux fois moins (l'entrée par les cours de sciences et de mathématiques reste marginale)³⁴. 25% des enseignants mettent en avant une approche pluridisciplinaire. Dans le cadre des entretiens, les enseignants n'ont pas été très explicites sur leurs activités 'classe solidaire' dans le cadre des cours en relation avec le programme ; la méthode consiste généralement à mener le programme à l'aide de la classe solidaire, celle-ci se présentant comme un 'outil pédagogique' (parmi d'autres) dont la spécificité est d'être un outil 'pratique', de concrétisation, qui donne du sens aux apprentissages ...

Le Club (solidaire, parrainage, ...) mené dans les **interstices de l'espace-temps scolaire** laisse plus de liberté d'exploitation pédagogique à l'enseignant. Ainsi que l'exprime un enseignant ayant pratiqué les deux formules : « *Dans le Club, les élèves sont volontaires ; on va plus loin dans leur implication, leur autonomie, l'organisation d'événements qui demandent pas mal de réactivité. On peut varier les approches, avoir des contacts avec des élèves qu'on n'a pas au cours, diversifier la pratique professionnelle* ». Ou un autre : « *Dans le cadre des activités du Club, on est plus dans le 'faire'* ». L'initiative d'un Club demande plus de liberté et d'expérience de la part de l'enseignant, plus de détachement par rapport à son rôle formel. Il n'est pas rare que des dynamiques, au départ individuelles, deviennent collectives³⁵.

La classe solidaire s'inscrit généralement dans un projet personnel de l'enseignant et correspond à des convictions / motivations propres qu'il veut faire valoir (des pratiques d'EDD-SI, par exemple) ; elle peut être aussi une opportunité pour se distinguer, pour affirmer sa différence dans l'établissement par rapport à ses collègues, à la direction, voire une façon originale de jouer le rôle où l'assigne le système scolaire, ou d'en sortir... Les motivations des directions (surtout celles des collèges) sont assez différentes de celles des enseignants, davantage liées à l'image, à la visibilité de l'établissement, à sa notoriété, notamment par rapport aux parents ; la classe solidaire peut contribuer à mettre en valeur la qualité pédagogique de l'établissement qu'il dirige, son projet, les valeurs qu'il promeut³⁶. A l'intérieur du processus pédagogique

²⁸ On trouvera synthétisées en annexe 7 (pp.13-15) les différentes 'dynamiques d'établissements', les 'objectifs' poursuivis par les enseignants / directrices, les principales 'activités menées dans le cadre de l'échange solidaire tels qu'ils ressortent des entretiens

²⁹ La *Classe Solidaire* constitue généralement un projet d'année, de classe (voire de niveau) en résonance avec le *Projet d'école*.

³⁰ Classe solidaire dans le contexte des cours seulement : Collège Anatole France, Drancy (cours de français) et Collège Dulcie September, Arcueil (cours à option 'Classe Solidaire', au choix avec trois autres cours à option, professeur de mathématique).

³¹ Collège Guy de Maupassant, Saint-Martin de Fontenay (professeur de géographie, histoire et éducation civique) : 'Classe solidaire' = 'Club Solidarité' dans un contexte 'hors cours' seulement (généralement sur les temps de midi) ; Collège Pasteur, Marseille (professeur de Français + équipes pédagogiques) : 'Club parrainage', permettant la rencontre entre des élèves d'un IMP contigu et ceux du Collège.

³² 'Classe Solidaire' dans le contexte des cours et 'Club parrainage' centré sur le parrainage d'une filleule, avec des élèves impliqués dans les deux dynamiques : Collège Gambetta, Carentan (professeur de géographie, histoire et éducation civique).

³³ Proportion écrit / lecture / oral = 8 / 4 / 2. La correspondance présente surtout une opportunité d'écriture ; les contes africains constituent plus d'une fois une opportunité de lecture.

³⁴ Ces observations sont un peu différentes de celles faites via les entretiens, mais pas contradictoire (les proportions 'Collèges / écoles primaires' sont différentes entre les entretiens et les bulletins d'inscription : 5/4 plutôt que 12/20).

³⁵ Les différentes écoles se situent à des degrés variable de dynamique collective, du 'binôme d'enseignant' au 'sous-groupe de l'équipe éducative' (Collège Pasteur à Marseille, par exemple).

³⁶ La directrice du Collège Dulcie September (Arcueil), par exemple, exprime clairement le choix de la collaboration avec A&A du fait de la congruence de ses valeurs avec celles de sa fondatrice.

(Club, cours, ...) dans lequel s'inscrit l'enseignant ou l'établissement scolaire (Projet d'Ecole³⁷), la *Classe Solidaire* est un des intrants possibles.

Dans les 'projets pédagogiques' relatés dans les 'bulletins d'inscription', 53% des enseignants font état d'une **pratique 'démultiplicatrice'**³⁸ qui permet un accroissement de la **visibilité / audience / publicité** du projet. Près de la moitié de ces pratiques procure un apport financier (malgré l'abandon de l'obligation de financement de 200€). 70% d'entre elles présentent une dimension artistique et 40% mobilisent l'expression écrite ... On retrouve ici, sous forme de productions, les composantes 'artistique, géographique (culturelle) et linguistique' déjà mises en évidence comme portes d'entrée pour les activités de la classe solidaire. Selon certains enseignants interviewés, les activités orientées vers l'extérieur, et spécifiquement celles liées à la récolte de fonds, permettent l'articulation du projet des élèves (et de certains apprentissages) et constitue en soi une modalité pédagogique importante.

Toujours en se référant à l'expression des projets pédagogiques dans les bulletins d'inscription, on observe que l'accent est mis sur l'**apprentissage** des 'savoir-être'³⁹, deux fois plus que sur celui des 'savoirs'⁴⁰ : le 'faire ensemble', être 'acteur'⁴¹ / citoyen / responsable / engagé⁴² / investi⁴³, sont mis en avant, autant comme moyens que comme objectifs et résultats du projet pédagogique. La vision de la société projetée est celle d'une 'société solidaire, faite de citoyens responsables les uns des autres, et où chacun jouit du droit à l'éducation'. Le ressort pédagogique au niveau des élèves est 'la découverte'⁴⁴ consécutive à 'l'ouverture'⁴⁵ / curiosité⁴⁶ : les enfants apprennent 'avec sens' et s'en trouvent 'sensibilisés'⁴⁷ / 'éduqués'⁴⁸ / 'conscients'⁴⁹. Ils 'comprennent et respectent la différence'.

Bénéfices selon les enseignants français...

Pour l'enseignant

Certains enseignants trouvent excellents les **supports pédagogiques** proposés par A&A (« Assainissement et eau », par exemple) ainsi que l'appui apporté par les **bénévoles** ou par le **siège d'A&A**.

Les communautés éducatives apprécient en **A&A son aspect laïc, ses valeurs** (en syntonie avec les valeurs éducatives prônées par les établissements), le fait que l'organisation soit centrée sur (l'aide à) l'éducation, reconnue par le *Ministère de l'Education Nationale*, défende dans ses actions le principe du respect de l'autonomie (être 'acteur de son projet') et resitue l'aide financière 'où ce sont les villageois à l'initiative du projet'⁵⁰. La dimension 'peu théorique', 'peu scolaire' et 'orientée vers le faire' plaît. Comme le dit aussi une enseignante, « A&A est important pour montrer aux parents 'les associations derrière nous' ».

La classe solidaire est considérée comme un bon **outil pédagogique** qui permet de diversifier les pratiques.

³⁷ Dans la description de leur projet pédagogique (bulletins d'inscription), 20% des enseignants pensent à exprimer que la classe solidaire s'inscrit dans le projet pédagogique de l'école

³⁸ On dénombre : 7 'expos' informatives, 2 'exposés', 3 'passages dans différentes classes', l'utilisation de médias écrits (4 journaux scolaires, 1 'vente de textes', 1 'bulletin municipal', 1 'reportage écrit') et oraux (1 reportage 'radio scolaire'), 5 productions artistiques (cartes postales, exposition, décoration, spectacle, spectacle chants – danses), 1 manifestation sportive, 1 affichage, 1 vente de légumes, 2 marchés de Noël, 1 opération des collégiens vers la population, 1 information-interview au CDI, .

³⁹ Changements visés quant aux 'savoir-être' : des élèves aux mentalités 'marquées', ayant 'compris le sens de la solidarité', tissant 'des liens entre élèves', 'enrichis humainement et culturellement', 'attachés aux valeurs (droits humains, refus de l'intolérance et du racisme)', ayant une 'meilleure estime de soi / confiance', 'des jeunes valorisés ('ils font')', 'qui ont de l'espoir', 'qui valorisent l'école', 'qui adoptent une attitude raisonnée vis-à-vis des composantes de leur cadre de vie (local / mondial)'

⁴⁰ Changements cognitifs visés : des élèves connaissant 'les déséquilibres mondiaux, les enjeux du développement, les relations d'interdépendance', 'ayant développé la pensée critique, le jugement', appréhendant 'l'importance de l'éducation (pour soi/autrui)', réfléchissant 'à la solidarité, au développement, à leur rôle', évoluant 'dans leur grille de lecture de l'Afrique', 'formés généralement (culture / responsabilisation)'

⁴¹ Acteur 'de solidarité', 'dans la société', ...

⁴² Engagé 'pour le droit à l'éducation', ...

⁴³ Investi 'dans une action de solidarité', ...

⁴⁴ Découvrant 'comment vivent les enfants ailleurs', 'une culture, un autre mode de vie, un continent, un autre pays/climat', 'une autre école', 'la vie d'autres élèves', ...

⁴⁵ Ouverture 'à d'autres cultures, modes de vie', ...

⁴⁶ Curieux 'intellectuellement', 'sur leur propre culture', ...

⁴⁷ Sensibilisés 'au continent africain', 'à la notion de solidarité', 'aux réalités du monde', 'à d'autres univers', ...

⁴⁸ Eduqués 'à la citoyenneté', 'à la solidarité', 'à l'engagement', 'au sens de la responsabilité individuelle et collective', ...

⁴⁹ Conscients 'que le droit à l'éducation n'est pas respecté partout', 'd'avoir la chance du droit à l'éducation', 'des difficultés, des différences de culture / mode de vie', 'de la capacité d'agir comme citoyen', ...

⁵⁰ Un enseignant cite une phrase de Gandhi : « Ce que vous faites pour moi sans moi, vous le faites contre moi »

La **relation enseignant-enseignant** est également appréciée, davantage sous l'angle personnel, en termes de lien amical, que sous l'angle professionnel qui n'est cependant pas toujours absent.

Pour l'enfant

Selon les enseignants, la classe solidaire exerce un effet de **motivation** sur l'enfant. Son côté **vivant** et **concret** facilite les apprentissages. L'échange d'objets, de graines, de feuilles ... est souvent cité comme exemple. La rencontre de la culture de l'autre, les différences culturelles dans la vie quotidienne, les modes de vie, ... étonnent et suscitent la **curiosité** ('les habits', 'les fêtes', 'le village', 'les infrastructures', 'faire des km pour aller à l'école', etc.). Ainsi que l'exprime une enseignante, « *les enfants sont contents d'apprendre des choses sur un pays africain et au cours de la correspondance d'apprendre des coutumes* ». Selon les enseignant/es, les enfants admirent beaucoup les compétences dont font preuve les enfants africains, leurs qualités d'expression, les dessins qu'ils produisent (sur leurs coutumes agricoles, par exemple), ... ce qui les motive à s'améliorer eux-mêmes.

La correspondance permet à l'enfant de travailler autrement, de façon moins abstraite. Au-delà de la démarche collective, les enfants français apprécient particulièrement la **correspondance individualisée** à travers laquelle ils peuvent alimenter une relation plus personnalisée.

Les enfants prennent parfois conscience, à travers la correspondance, de l'importance de l'éducation, voire de son financement. Une enseignante explique que ses élèves se sont questionnés sur l'origine des fournitures apportées à leur école et ont découvert ainsi qu'elles provenaient de la Mairie.

Le *Club* est parfois une occasion pour l'élève de se distinguer vis-à-vis de ses condisciples, moins intéressés par 'ces choses-là' (les questions de solidarité) ! De l'avis de leurs enseignant/es, à travers la récolte de fonds les enfants, actifs, nourrissent le **sentiment d'aider et d'être utile** et sont motivés pour les activités entreprises ; cela donne sens pour eux au mot solidarité et accroît leur implication et leur réflexion. D'une façon générale, et plus spécifiquement pour les **enfants d'origine étrangère**, agir constructivement améliore leur image pour autrui (perception sociale) et leur *self-estime*.

Alors que d'autres en rêve, certains enseignants ont conçu avec leurs élèves le projet de rencontrer les enfants africains et l'ont réalisé en organisant un voyage (cf. annexe 7, p.15, Collège Pasteur, Marseille). Cette démarche plus aboutie, malgré les critiques qui lui sont inhérentes, a permis de consolider et d'approfondir les acquis de la classe solidaire, d'autant plus qu'il s'agissait d'une collaboration entre un collège et un IME ; **les enfants porteurs de handicap ont été valorisés** lors du voyage du fait de leur plus grande capacité de contact humain comparés aux jeunes collégiens ; non seulement ceci a atténué leur sentiment de honte, mais la solidarité a pu se manifester autant en France, durant les activités conjointes entre les jeunes du collège et de l'IME, que lors du voyage en Afrique, entre les jeunes français et africains. Le voyage a accentué la métamorphose entamée par la classe solidaire : changement de comportements (moins de superficialité dans l'apparence), changement d'attitude par rapport à la scolarité (amélioration de l'image de l'école), etc. Dans le même ordre d'idée de valorisation de la différence, il n'est pas rare, selon les enseignant/es abordés, que les enfants d'origine étrangère fréquentant une classe solidaire se sentent valorisés, surtout lorsque le pays de partenariat constitue leur pays d'origine.

Plaintes et recommandations des enseignants français

Nous trouverons ci-après, mises en perspectives, les principales plaintes (points faibles) exprimées par les enseignants français et les recommandations qui s'appuient sur elles.

Une partie de ces plaintes s'avère à l'analyse être causée par des facteurs culturels, institutionnels, organisationnels ou logistiques. Y répondre positivement nécessite de prendre en compte ces facteurs et d'apprécier dans quelle mesure il est possible d'agir dessus. Ainsi...

- ... le suivi / communication en France est lié au cadre organisationnel, à la qualité du réseau de bénévoles, au renforcement de ses capacités, etc. ;
- ... l'appui / suivi en Afrique est lié au contexte géographique, aux infrastructures, mais aussi au mode d'intervention par territoire ou par projet, à l'organigramme opérationnel, etc. ;
- ... les échanges entre enseignant sont liés, notamment, aux moyens multimédias ;
- ... l'aspect formel des correspondances africaines est lié à la culture (touchant notamment la perception et les pratiques de liberté d'expression, le respect des anciens et de l'autorité), etc.
- ... la correspondance 'peu fournie', 'dirigée' et 'collective' trouve son origine, notamment, dans la situation de classe, le manque de maîtrise du français de la part des enfants, ce qui crée un surplus de travail pour l'enseignant, ... ;
- etc.

Plaintes	Recommandations
Manque de spontanéité Correspondance formelle / protocolaire (textes retravaillés / dirigés) / réponse d'adulte à des questions d'enfants	Moins de questions / réponses dirigées par les enseignants africains
Manque d'individualisation / personnalisation de la correspondance	Favoriser les échanges personnalisés entre enfants ;
Rythme de la correspondance <ul style="list-style-type: none"> • Démarre trop tard (on connaît très tard la classe) • Fréquence / régularité / croisement des correspondances • 3^e correspondance après les vacances Manque de retour de la correspondance (réponses)	Améliorer les délais : <ul style="list-style-type: none"> • plus tôt dans l'année, • plus régulier, • , ...
Manque de matière / contenu (thèmes) (prolonger = approfondir)	Approfondir le contenu des correspondances, côté africain Favoriser des échanges plus fournis Illustrer davantage (photos du village, fêtes, etc.) Varier les supports (vidéo, ...)
Manque d'accompagnement 'là-bas'	Conseiller sur place / mieux accompagner les enseignants
Manque de visites de partenaires du Sud, voire d'outils d'exploitation...	Des supports pédagogiques (films d'information, visites de témoins du Sud, ...) : équité des chances pour toutes les classes solidaires de recevoir une visite et liberté d'exploitation des outils (outils non contraignants !)
Manque de communication/ information de la part d'A&A ⁵¹	Améliorer la communication (la différencier) et le suivi par A&A ; améliorer la communication 'sur' A&A et les classes solidaires, notamment pour les parents
Relation enseignant / enseignant : pas exploitable (=amitié) – attentes/demandes de la part des enseignants africains	Plus partager au niveau pédagogique entre enseignants Nord et Sud

Plusieurs suggestions créatives, non étayées sur des plaintes, ont été émises plus d'une fois. Citons : varier les pays d'échange ('pas seulement l'Afrique', avec le problème de langue que cela peut comporter), mettre les classes solidaires en réseau (sur la région ou le département, via internet, ...), relayer chaque année la *Campagne Mondiale pour l'Education* via les classes solidaires, ...

Certaines recommandations seront traitées au point suivant étant donné qu'elles ne font pas l'objet d'avis unanimes.

Points ambivalents dans la perception des enseignants français

L'exploitation internet de l'échange : 'internet' versus 'épistolaire'

Alors que certains enseignants se situent déjà très loin quant à l'utilisation d'internet comme outil interactif d'échanges pédagogiques⁵² et/ou y sont explicitement favorables⁵³, d'autres y sont par contre explicitement réticents⁵⁴ ; ces derniers défendent l'idée que l'échange épistolaire papier (lettres, dessins, ...) n'est pas remplaçable et développe des compétences essentielles telles que l'expression écrite et/ou artistique, voire la patience... « *Que ce soit épistolaire, c'est plus humain, plus laborieux : ils décoorent, dessinent !...* », affirme une enseignante. Ceux qui sont favorables à l'usage d'internet reconnaissent qu'il faudrait préalablement résoudre le problème de la dotation en matériel des classes africaines.

La dimension financière de la solidarité : 'essentielle' versus 'rejet'

« *Ici, dans l'éducation, on a un budget serré dans l'enseignement, et si on n'a pas d'argent on ne peut pas travailler* ». Cette observation d'une enseignante, par son ambiguïté, permet des prises positions variées, voire opposées.

Le lien entre l'intervention en milieu scolaire et la récolte de fonds est problématique ; nous avons relevé deux cas où des enseignants de classes solidaires ont dû affronter l'opposition d'un collègue.

Certains affirment que le maintien de l'obligation des 200 € aurait été un empêchement à leur réinscription, du fait notamment de la difficulté de trouver les fonds (certaines écoles ont bénéficié du soutien de la Mairie, notamment sur ce

⁵¹ Certaines écoles souffrent d'un déficit d'information de la part d'A&A ; Il y a une 'certaine façon de communiquer' en France sur la *Classe Solidaire* qui crée des attentes non 'réalistes' par rapport aux *Classes Solidaires*...

⁵² Collège Guy de Maupassant (Mr Sestier) : 'blog solidaire' collectif *Education au Développement Durable et Solidarité Internationale* (Mr Sestier)

⁵³ Collège Gambetta (Mr Jouault)

⁵⁴ Collège Dulcie September (Mme Poirier) et Collège Anatole France (Mme Mangel)

point). Ceux-là se satisfont de la dimension exclusivement pédagogique de la classe solidaire et aimeraient qu'elle insiste davantage sur la fraternité, par exemple, la relation d'amitié, plus que sur la solidarité comprise dans sa connotation financière (proposition de l'expression 'classes amies'). 'Ne plus donner d'argent' apparaît alors plus confortable et valorise l'échange humain plutôt que financier.

La classe solidaire est parfois perçue comme un projet d'aide humanitaire. Les tenants de la récolte de fonds développent une argumentation variée, à différents niveaux :

- certains soulignent le fait que « *la collecte de fonds n'est pas seulement pour 'eux' (les africains)* », mais aussi pour les écoles françaises (exemple : organisation de brocantes au bénéfice de l'école) ; il s'agit alors d'un geste de solidarité entre professionnels de l'éducation ;
- pour un autre, il suffit de resituer l'aide financière dans la question '*qu'est-ce qu'une aide efficace ?*' et de travailler sur cette question (« *l'important étant que les villageois soient à l'initiative du projet* ») ;
- pour un autre encore, la relation financière n'induit pas de différence dans la façon de travailler mais bien en ce qui concerne la 'réception par les enfants', leur investissement, leur implication (« *Apporter 1 € par mois leur apprend la régularité et les fait réfléchir* ») ; dans cette optique, relations pédagogique et financière sont complémentaires
- l'observation selon laquelle 'la recherche de moyens financiers articule des projets concrets' est souvent défendue
- citons encore : « *les élèves donnent de la valeur à l'effort qu'ils ont fourni ; l'important est que l'argent envoyé soit 'attaché à un projet'* ». Sans aide financière, il faudrait « *Aider 'autrement' ... style 'Restos du Cœur'* »

Quelle que soit l'argumentation, A&A doit prendre acte, pour construire et négocier son projet, de la diversité des acteurs, de leurs conceptions et de leurs pratiques de la solidarité ; elle peut travailler 'sur' et 'au départ de' ces représentations et de ces pratiques, avec eux, dans une perspective d'apprentissage réciproque et de construction collective.

Des supports pédagogiques : 'appui' versus 'contrainte / entrave à la liberté'

Dans le cas des classes solidaires, les outils pédagogiques ne semblent pas être une préoccupation prioritaire pour les enseignants : d'aucuns estiment suffisants les supports déjà existants même si d'autres trouveraient bienvenus des outils fournissant des pistes d'exploitation, l'important étant que ceux-ci ne soient pas coercitifs. Certains préfèrent clairement rester libres et inventer avec les moyens du bord (feuilles, photos, ...).

Implication / communication de A&A : 'proximité' versus 'abandon'

Au moment de l'évaluation, quatre équipes éducatives sur les neuf rencontrées étaient très emballées ou franchement satisfaites de leur relation avec le siège parisien et/ou avec les bénévoles d'A&A. Deux autres étaient globalement contentes en dehors du problème apparu cette année 2008-2009 (non démarrage des classes solidaires au Sénégal), cependant qu'un tiers était assez mécontent du fait du manque de communication de la part d'A&A sur le problème (non affectation de dossiers malgré la demande, retards d'information, manque de communication sur le sujet, ...).

La différence de niveau entre classes et la durée de l'échange

La tendance perceptible dans les appréciations des enseignants est de trouver très positif l'échange sur un an. Un échange sur deux ans est souvent désiré mais, en dehors des Clubs, la question est notamment celle de la prévisibilité des affectations : dans l'enseignement primaire, l'enseignant ne monte pas nécessairement avec sa classe d'une année à l'autre (encore moins en secondaire). Dans certains contextes, dépendant du profil des élèves, une **durée** d'un an pour un projet peut déjà s'avérer trop importante, surtout lorsque les périodes entre deux correspondances s'éternisent.

La différence d'âge, de niveau entre les élèves ne constitue pas un obstacle majeur pour l'exploitation pédagogique de la classe solidaire et/ou pour les activités de récolte de fonds. Lorsque la correspondance est individuelle, la mise en relation épistolaire d'un collégien avec un enfant africain très jeune peut tout au plus prêter temporairement à sourire (réaction de groupe).

Eléments d'analyse

Dans le cadre scolaire, les enseignants et les établissements conservent la maîtrise de leurs projets pédagogiques et des processus qui y sont liés et dans lesquels sont impliqués les élèves. L'interaction avec une ONG consistera en l'apport d'intrants dont la gestion relève *in fine* des acteurs de l'école. Une alliance avec une ONG pourra se sceller pour autant que sa mission, ses valeurs et les moyens qu'elle propose pour la mettre en œuvre entreront en empathie avec les valeurs, les projets et les processus pédagogiques privilégiés par les acteurs de l'école qui apprécieront eux-mêmes la plus-value apportée par l'ONG.

Il revient à l'ONG d'analyser en quoi son alliance avec un établissement, une équipe éducative ou un enseignant contribue à remplir sa mission, son projet et ses objectifs. Le risque encouru est celui d'une instrumentalisation réciproque, chacun utilisant l'autre dans sa propre logique en vue de réaliser ses propres objectifs, en dépit des objectifs de l'autre. En principe, la particularité d'A&A en tant qu'ONG consiste, étant donné sa mission, en une communauté d'intérêt étroite avec les acteurs de l'école.

Il revient à l'ONG de réfléchir à la façon d'adapter ses stratégies éducatives (publics-cibles, méthodes) à sa vision du développement et de l'éducation, aux problèmes qu'elle estime avoir à résoudre et aux changements qu'elle vise auprès du public bénéficiaire de son action (communautés éducatives et enfants). L'attention accordée aux enseignants et à leur projet éducatif en tant que critère de sélection pour la participation aux *Classes Solidaires* est un élément de cette stratégie. Vérifier, *via* une évaluation, l'adéquation de l'outil proposé aux objectifs et attentes des protagonistes, à leur intérêt, en est un autre. Socialiser, dialoguer et négocier les objectifs et méthodes avec les différentes catégories d'acteurs également...

La particularité de l'évaluation consiste en ce que le dispositif *Classes Solidaires* soit en mutation à tous les niveaux (objectifs, identification du public-cible, méthode) ; il existe des acquis et des leçons du passé, une situation présente et une nouvelle 'colonne vertébrale' (PGD) qui propose une structure autour de laquelle le dispositif à venir doit prendre vie.

Du côté des enseignants français, l'intérêt est réel, les classes solidaires permettent d'atteindre certains de leurs objectifs pédagogiques, *intra* et *extra muros*, même si leur mise en œuvre est parfois problématique. A noter que certains enseignants sont extrêmement satisfaits. Le potentiel des classes solidaires dépend surtout de leur capacité à s'adapter aux rythmes scolaires de façon à rencontrer les attentes (opérationnelles, pourrait-on dire) des enseignants dans leur gestion du processus éducatif (une meilleure qualité de l'échange éducatif solidaire, plus fréquent, plus riche). Le déliement de l'aspect financier est un défi car il s'agit d'un ressort motivationnel important dans le corps enseignant, tant au niveau de la représentation de la solidarité qu'au niveau des méthodes éducatives (articulation des activités autour d'un projet 'd'aide', motivation des enfants, etc.).

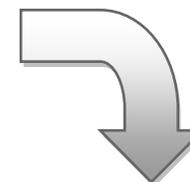
Si l'exposé des appréciations des équipes éducatives pointe des éléments possiblement améliorables, d'autres le sont moins car fortement dépendants du contexte ou des nouvelles options internationales d'A&A.

Dans une démarche qualité, A&A devra construire son dispositif à venir de telle sorte à se donner d'un minimum de moyens pour en apprécier autant que possible les effets et les impacts et d'en réaliser le pilotage. L'expérience de solidarité 'accompagnée', vécue par le biais des classes solidaires, laisse-t-elle des traces durables (valeurs, attitudes, comportements individuels et collectifs, ...) ? La solidarité apprise est-elle ré-actualisable dans d'autres situations ? Des segments de la société se sont-ils mobilisés en faveur d'une éducation de qualité pour tous ? Dans ce sens, l'accompagnement des enseignants dans leur processus (information / formation / échanges) est un des éléments potentiellement 'clés' de la réussite des objectifs du dispositif d'échanges éducatifs solidaires qui sera mis en place.

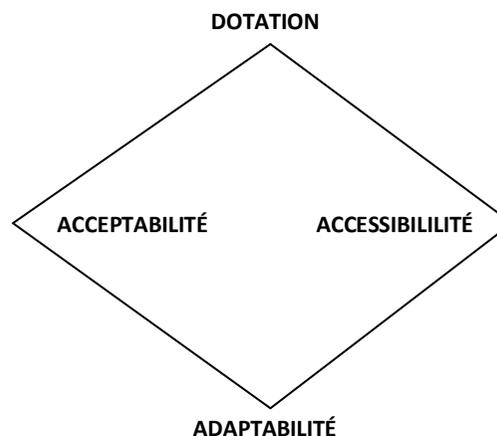
Dotation-Accessibilité-Adaptabilité-Acceptabilité de la *Classe Solidaire* selon les perceptions de la communauté éducative française



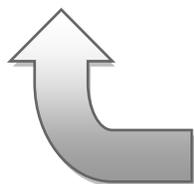
De quoi sont **dotés** les enseignants (ou les établissements) qui auront accès à une *Classe Solidaire*? Ils sont très certainement dotés d'**intérêts** (personnels ou collectifs) et de **motivation** (professionnelle et/ou personnelle). Pour les concrétiser, soit ils sont **en recherche** active de moyens, soit, **ouverts et réceptifs**, ils rencontrent des opportunités où ils sont mis en contact avec le projet d'A&A (situations, événements, relations –collègues, élèves, parents, ...-). Dans tous les cas, ils sont dotés de '**pro-activité**', de valeurs en résonance avec celles d'A&A ainsi que, aujourd'hui, d'un projet pédagogique (et non plus de moyens financiers).



La classe solidaire, même adaptée, n'est pas nécessairement 'acceptable' pour tous de la même façon : son degré d'**acceptabilité** dépend des acteurs. En principe, et au départ en tout cas, son niveau d'acceptabilité est élevé pour le/s enseignant/s qui s'y lancent, pour lesquels elle répond surtout à un engagement vis-à-vis de certaines valeurs, ainsi que pour l'établissement scolaire qui peut la mettre en visibilité. Certains acteurs peuvent ne pas partager ces valeurs et/ou les méthodes mises en œuvre pour les concrétiser, telle la pratique de récolte de fonds qui persiste et est profondément ancrée chez les enseignants, dans les représentations de la solidarité. Selon la force de ses convictions et ses enjeux personnels et professionnels, la classe solidaire restera acceptable ou non en tant que pratique pour l'enseignant qui la mène.



Être ainsi doté n'ouvre pas d'emblée la porte à une *Classe Solidaire* ! Encore faut-il que le projet pédagogique réponde aux critères de sélection d'A&A mais surtout que l'offre de *Classes Solidaires* africaines soit supérieure ou égale à la demande française. En situation de rareté des classes africaines, la complétude du projet pédagogique de l'enseignant français (de l'équipe éducative) deviendra un critère d'accès important.



Les enseignants dotés ayant ainsi accédé à une classe solidaire la trouvent-ils **adaptée** ? Pour une réponse nuancée à cette question, le lecteur doit ici se référer à l'analyse qui précède : les points d'adaptation de la classe solidaire sont identifiables dans l'énoncé des 'bénéfices' qu'en retire l'enseignant tandis que ses plaintes renverront à ses inadaptations. La *Classe Solidaire* et son dispositif ne sont pas adaptés ou inadaptés 'en soi' mais bien relativement au contexte ainsi qu'aux buts, aux attentes et aux enjeux qu'y nourrit l'enseignant. Ceci est particulièrement évident, lu à la lumière des points ambivalents ; ces derniers renvoient à un jugement différent sur une même caractéristique. Le fait d'enseigner dans le primaire ou le secondaire, de réaliser les activités dans le cadre des cours ou hors de ceux-ci, sont des éléments qui conditionnent les jugements des enseignants quant à l'adaptabilité de la classe solidaire.



3.3. Les Classes Solidaires vues par les inspections africaines

L'inspection est l'administration qui a pour mission de mettre en œuvre les politiques de l'éducation. Son approche a été très singulière d'un pays à l'autre ; il s'agit tout autant de singularités nationales que d'opportunités des rencontres (à l'époque de l'évaluation, les inspections étaient très occupées par des formations d'enseignants, calendrier scolaire oblige). L'échantillon n'a donc aucune prétention à l'exhaustivité ni à la représentativité. Les inspecteurs et conseillers pédagogiques des circonscriptions scolaires ont été rencontrés individuellement ou par paires. Malgré ces limites, certaines informations et jugements ont été redondants, quel que soit le contexte. Les bénéfices et le potentiel des *Classes Solidaires* aux yeux des inspections sont clairs. Les inspecteurs se sont tous montrés ouverts pour le futur.

L'intervention d'A&A dans les circonscriptions est globale, les inspecteurs le soulignent. Au Sénégal, un inspecteur principal a d'entrée de jeu situé les *Classes Solidaires* dans le 'paquet des services de qualité', comme un des intrants à la qualité. Les appuis globaux prodigués par A&A ont été évoqués (sans exhaustivité) :

- Sénégal : constructions et équipements, encadrement et formation des enseignants, création de *Comités de Gestion* ;
- Togo : appuis aux infrastructures/équipements (bâtiments, mobilier, latrines, bureaux et motos pour les inspections), appuis à la formation des enseignants (formations aux disciplines, aux méthodes actives, aux APP -Approche Pédagogique et Pratique, anciennement APPP = Approche Pédagogique, Pratique et Productive), parrainages dont les *Classes Solidaires* et le parrainage individuel ;
- Bénin : sensibilisation des parents, outillage des enseignants, fourniture de mobilier scolaire (= exemple).

La *Classe Solidaire* est perçue par un inspecteur sénégalais comme une '**innovation pédagogique**' à appuyer *via* le projet d'école et par la formation des parents, ceci en vue de crédibiliser les '**enseignants innovants**'. La capacité d'innovation des enseignants apparaît comme un des critères-clés pour les sélectionner en vue de mener une classe solidaire. Selon une inspection togolaise, si l'enseignant a de l'initiative la *Classe Solidaire* est une riche **source d'inspiration pédagogique** et une **opportunité de formation** à visages multiples : l'encadrement rapproché dans le cadre réunions de zones trimestrielles permet d'améliorer l'échange de pratiques, y compris les formations dispensées par A&A ; l'échange avec les enseignants français permet des points de comparaison et donne des idées d'applications.

Le **français** est une matière-clé, souligne une inspection sénégalaise, et la **correspondance** est une des épreuves du CEP. La correspondance collective favorise, selon lui, 'l'esprit de synthèse'. La *Classe Solidaire* a aussi été située comme 'formation à la citoyenneté, à la paix et au partage' qui permet d'« *asseoir les fondements de la Nation* » ; le lien a été fait avec les *gouvernements scolaire* (GS). Au Togo, les inspecteurs et conseillers pédagogiques ont exprimé leur intérêt pour les *Classes Solidaires* : apprentissage de la **langue**, prise de conscience par l'enfant de sa propre **culture** et de sa valeur, **ouverture** sur l'extérieur et étonnement. De possibles liens aux contenus d'autres *matières* ont été suggérés : éducation civique et moral -tradition et patrimoine-, histoire, géographie -les cultures et la cuisine-, les disciplines d'éveil, le français, les mathématiques, etc. « *L'approche via l'environnement permet d'initier les enfants à travers les personnes-ressources qui les éveillent* », exprime une inspection. Les stéréotypes : « *il faut en être conscient, dit une autre, et voir comment les minimiser* », tout en estimant que « *c'est négligeable par rapport aux avantages* ». Une inspection togolaise évalue que la *Classe Solidaire* est un appui aux apprentissages scolaires auxquels elle donne du sens en les rendant moins formels, plus motivants, permettant ainsi de contextualiser les savoirs. En motivant les enfants et leurs parents, elle accroît aussi la rétention des élèves à l'école, diminuant de ce fait l'évasion scolaire.

Un conseiller pédagogique béninois a souligné le manque d'étude d'impact et évoqué ses difficultés de gestion du temps pour coordonner toutes les initiatives des ONG. Il a aussi trouvé nécessaire de formaliser davantage les relations inspection-A&A-Mairie et d'élaborer de meilleures procédures de socialisation de l'information entre eux.

Ressource Classe Solidaire et accessibilité conflictuelle

L'exemple d'une école sénégalaise

L'école est dotée des caractéristiques qui lui permettent d'avoir accès à la ressource '*Classe Solidaire*'. Le directeur aurait aimé avoir accès à l'enveloppe financière plutôt que se voir doté par l'inspection en matériel pédagogique ; le budget cédé par A&A aux inspections lui aurait offert, dit-il, l'opportunité de permettre à ses élèves et enseignants de réaliser ensemble des microprojets et de faire fonctionner le *Gouvernement Scolaire* sur des enjeux réels. Dans le même temps, un inspecteur sénégalais lie les *Gouvernements Scolaires* à la possibilité offerte aux élèves de construire un plaidoyer et de le défendre dans une rencontre interrégionale, dans une sorte de reconstitution d'*Assemblée Nationale* 'inter-écoles'.

Analyse

Les enjeux pour l'accès et le contrôle de la ressource sont sous-tendus par des modèles de société (démocratie participative versus démocratie représentative). L'accès au contrôle de la ressource revient à celui qui, par mandat, est du côté du pouvoir légitime (démocratie représentative). Les enjeux différents par rapport aux ressources et leur accès préférentiel par ceux qui sont mandaté par le pouvoir expliquent que les uns peuvent ressentir, comparés aux autres, que l'on ne prend pas en compte leurs 'attentes' dans le partenariat...

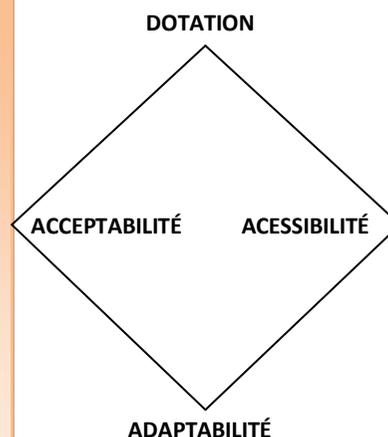
Dotation-Accessibilité-Adaptabilité-Acceptabilité de la Classe Solidaire selon les perceptions des inspections africaines



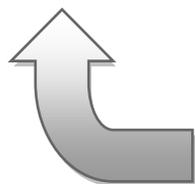
La *Classe Solidaire*, en tant qu' 'outil ou support pédagogique', est une ressource, non seulement pour les enseignants mais aussi pour les inspections (réalisation des objectifs du programme). Les inspections sont **dotées** d'un 'manque de ressources' énorme par rapport à la situation et à leur mission (Politiques de l'éducation, programme) mais bénéficie par ailleurs d'un 'accès prioritaire aux écoles'.



Du point de vue des inspections, la ressource '*Classe Solidaire*' est totalement **acceptable sur le plan pédagogique** (encore faudrait-il démontrer ses effets sur le taux de réussite autrement que par des impressions) mais elle est en compétition avec d'autres ressources (autres organisations, autres formes de parrainage A&A, ...). Là où son **acceptabilité** est sujette à caution, c'est dans son lien direct au microprojet, dans sa dimension économique et productive, non dans sa dimension pédagogique; les activités productives répondent, certes, à un besoin 'réel', non contournable, mais les enjeux liés à la survie risquent à tout moment de dépasser et de déborder les enjeux strictement pédagogiques. La perte de la dimension productives des approches pratiques est en lien avec l' « approche par compétences » de base (calcul, etc.), les 'compétences qualifiantes' (techniques, etc.) n'étant pas certifiée dans le cadre d'application des politiques nationales en matière d'éducation dans l'enseignement primaire.



L'**accès** à la ressource 'appui d'A&A' est donc un enjeu important pour mener à bien cette mission. La possibilité d'y avoir accès va dépendre, au-delà des rapports personnels de confiance entretenus, de la façon dont A&A, dans sa mutation, est occupé à structurer son approche, passant d'une approche géographique à une approche thématique par projet, ce qui influe sur l'identification des endroits où appliquer l'appui. Dans le cadre de l'accès global aux appuis d'A&A, l'accès à la ressource spécifique *Classes Solidaires*, et plus précisément le choix des écoles et/ou des enseignants où elle sera appliquée, est à négocier. Dans cette négociation, l'inspection occupe une position de force car elle maîtrise une partie des critères du choix.



Parmi les appuis potentiels d'A&A, la ressource *Classe Solidaire*, comme 'outil ou support pédagogique' présente beaucoup de points d'**adaptation**; on peut citer son adaptation au niveau de la méthodologie pédagogique et de l'apprentissage du français où elle entre en synergie avec les choix nationaux (approche par compétences, pédagogie de groupe, active, centrée sur l'enfant et son milieu, pédagogie du projet, etc.); adaptée, elle l'est aussi en tant qu'opportunité pour la formation des enseignants (opportunité pour l'innovation, opportunité de contenu pour les formations rapprochées ou pour des échanges Sud-Sud ou Sud-Nord entre enseignants); on pourrait même dire qu'elle est adaptée aux microprojets productifs dans le sens de leur exploitation pédagogique (là où elle y est davantage liée, comme au Togo).



3.4. Les Classes Solidaires vues par les enfants

3.4.1. En Afrique

Pour l'année académique 2008-2009, le nombre de *Classes Solidaires* fonctionnelles étaient au moment du passage de l'évaluateur: 0 au Sénégal, 37 au Togo dans deux régions sur les trois visitées et 9 au Bénin dans deux régions sur les deux visitées

Le temps de rencontre avec les élèves sénégalais (2 mini-groupes de l'année précédente) et togolais (1 mini-groupe mélangé à la communauté + une classe) n'a pas permis de briser la glace : intimidés, ils ont été très peu loquaces. Les élèves béninois de 4 classes (3 CM2 et 1 CM1) ont eu l'opportunité de s'exprimer plus amplement : timides au début de la rencontre, ils ont répondu globalement de façon assez formelle, prenant tour à tour la parole en se levant et en formulant une courte expression ; après une demi-heure, ils se sont détendus et l'ambiance a permis à l'humour de pointer ... Leurs témoignages sont repris dans les encadrés...

Ce que j'ai retenu, ce qui m'a frappé...

Groupe 1 - Les correspondants ont envoyé des lettres, des photos, des feuilles d'arbres, ... Ils ont fait le dessin de leur école. Ce qu'ils ont retenu et qui les a frappé dans la correspondance des français, ce sont 'les saisons', leur disposition dans la classe, leurs activités du WE : « *Nous, le WE, nous allons aux champs pour travailler avec les outils 'coupe-coupe' et 'houe' ; eux ils regardent la TV... ; eux, aux champs, ils travaillent avec des machines, ... C'est mieux les machines !* », « *Eux ne vont pas à l'école 'pour' parler les français !* »

Groupe 2 - Les correspondants français ont parlé de leur âge, s'ils ont des frères et des sœurs, de leur classe (« *Nous on a 9 ou 10 ans, eux ils ont 10 ans ; On est 50 ! Eux ils sont 29 !* », de leur maître (« *Les maîtres sont gentils avec eux !* »), ils ont dessiné la carte de France, leur école, les fleurs, ils ont expliqué qu'il y a des ballons dans leur école ; ils ont aussi parlé des fêtes ; « *Ils ont demandé notre nom, celui de nos parents, nos occupations journalières, comment est notre école, l'effectif de notre classe, ...* ». Une fille : « *Ils ont demandé ce que j'aimerais faire quand je serai grande - j'aimerais être 'docteur en pharmacie' ; ils ont demandé si j'aimerais bien d'aller là-bas : j'ai répondu 'oui' »* ... (toute la classe : 'Oui !')

Groupe 3 - Les lettres que les français ont écrit 'ont intéressé' les enfants. Ils ont parlé de la nourriture, de leur classe (« *Dans leur classe, ils travaillent* »), de leur emploi du temps (« *... ils travaillent à 8h30, quand on sonne, ils changent* », « *Ils ont anglais* », « *Il y a une fête là-bas qu'il n'y a pas ici...* », ...)

Groupe 4 - « *Ils nous ont parlé de leur école, un peu distante de leur maison, très belle, il y a des étages... Ils ont dit leur année (âge?) ; ils ont parlé de leurs fétiches (les masques des fêtes ?), de ce qu'ils font là-bas... Ça nous donne les informations, des idées que je ne connaissais pas ... pour échanger avec d'autres... des informations pour mieux écrire... parler... Ce qui m'a intéressé c'est qu'il y a des gens qui me connaissent ailleurs et qui me donnent des informations... Un jour on peut faire des amis, Si je veux aller là-bas j'ai quelqu'un... Si on veut un jour devenir des amis. Un jour si je veux partir là-bas on peut m'accueillir, Il ne peut pas oublier de nous... »*

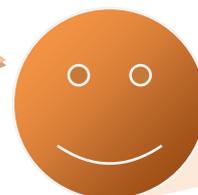
Ce qu'on a fait, de quoi on a parlé...

Groupe 1 - Le maître a expliqué les mots difficiles. Ils ont fait des dessins. En classe, ils ont travaillé par groupes de 4 à 6, ont élaboré des questionnaires, réalisé des enquêtes, interviewé les vieux du village. Ils ont ainsi expliqué à leurs correspondants la fondation et l'histoire de leur localité, les cultes et le déroulement des fêtes traditionnelles (Vaudou, Tabaski, ...), les outils utilisés pour travailler aux champs, les arbres, les saisons...

Groupe 2 - Les enfants ont travaillé en groupe puis individuellement. Ils ont dessiné 'les enfants avec leur famille', ... Dans la correspondance, ils ont présenté leur pays, raconté 'comment il est', ce qui s'y passe ; ils ont expliqué que leur pays est 'bon', qu'il n'y a pas de guerre ; ils ont décrit les sites touristiques, les musées, les palais royaux, ... Ils ont parlé des fêtes : celle de Noël, de janvier, de Tabaski, du Vaudou, des Chasseurs, du Nouvel an, de l'Indépendance, ... Ils ont aussi parlé de leur famille, de ses membres, des repas et des aliments, de la façon dont on prépare la nourriture, la pâte de maïs, ... Ils ont expliqué les métiers du village et leurs jeux (ballon, ...)

Groupe 3 - Dans la *Classe Solidaire*, ils ont écrit des lettres à envoyer à leurs 'amis en France' et leurs amis ont répondu. Ils ont parlé de la fondation du Bénin et des fêtes : celle du Tabaski, de l'Igname, de Noël, de l'Indépendance, du Vaudou, ... Ils ont décrit les mets qu'ils mangent, le travail de l'igname, ... Ils ont expliqué leurs jeux : les cartes, le football, le lido, les dominos, ...

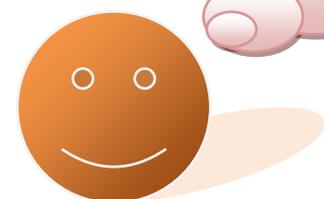
Groupe 4 - Ils ont écrit des lettres ; les amis ont écrit aussi et ils ont répondu aux questions qu'ils leur posaient. Les enfants ont expliqué les choses qui se font dans leur village. La *Classe Solidaire* a été aussi l'occasion de faire des leçons, de voir les matières, ... Dans la correspondance, ils ont parlé de la fête du Tabaski, du Vaudou, de l'Indépendance, de Noël, des Chasseurs. Ils ont aussi parlé de la hiérarchie dans les familles, des parents qui sont les chefs de la maison, qui amènent du manger pour les enfants, des femmes qui préparent les aliments, nourrissent les enfants et exécutent les ordres des parents, ... Ils ont expliqué que les enfants vont à l'école ... et chaque samedi et dimanche, ils ont des activités domestiques. Ils ont aussi parlé de leurs loisirs : la danse traditionnelle, le lido, le jeu de cartes, le football, ... les activités sportive, comme l'endurance, ...



Ce qu'on a 'appris', 'découvert' grâce à la classe solidaire...

Groupe 1 – Grâce à la *Classe Solidaire*, nous avons découvert ... « L'histoire de notre localité, de notre pays... Beaucoup ne savent pas ! Comment nous faisons le culte du Vaudou et la sortie des jumeaux dans notre localité. Nous avons appris que les élèves français ont appris comment nous faisons le culte de notre localité béninoise... ». Un peu 'forcés' par les adultes : sur le plan pédagogique... : « Ils nous ont apporté l'intelligence ! Les anciens écrivaient, mais nous, non... La correspondance a apporté 'l'écriture, la 'formulation' des phrases, la façon de faire une lettre ... ».

Groupe 3 - Les *Classes Solidaires*, « Ça nous aide à travailler..., à connaître des mots..., comment on écrit les lettres, ... »



Ce qu'on aimerait encore savoir, leur dire...

Groupe 1 – Ce qu'ils auraient aimé savoir : « L'histoire de leur localité, comment ils cultivent dans leur localité, comment ils font la sortie des jumeaux, comment ils font les cérémonies (baptêmes, mariages, ...), quelles langues ils parlent, comment ils font la fête du Vaudou, ... ». Nous aurions aimé leur dire que ... « Notre bâtiment n'est pas clôturés, nous n'avons pas d'aides pour aller à l'école, ... ». Si on les rencontrait, nous parlerions de... « Comment ils vivent, comment ils se comportent ! Nous voulons continuer (à correspondre), eux aussi, nous voulons aussi qu'ils viennent chez nous... »

Groupe 2 – Ce que nous voudrions leur dire : « On salue nos amis français, ... que leur pays est joli..., que nous sommes heureux, que nous on a reçu leurs lettres, on a bien aimé les lettres..., heureuse de leur rencontrer, ... ». Ce que nous aimerions leur demander : « S'ils aimeraient venir au Bénin, s'ils ont reçu nos lettres, si nos lettres sont bonnes ou mauvaises, ils sont combien dans la classe... ? »

Groupe 3 - Ce que nous voudrions leur dire : « On va les saluer ; ils vont venir connaître le Bénin..., on va dire qu'on a reçu les lettres qu'ils ont envoyées et qu'on était content de ça... Quand ils vont arriver ils vont amener des cadeaux (rires des enfants !), les cadeaux qu'ils veulent ! »

Groupe 4 - Ce que nous voudrions leur dire : « On va les saluer et leur dire merci... Nous sommes très contents d'avoir lu les lettres et d'avoir répondu à leurs questions ; ... qu'ils nous écrivent encore ! ... Je veux leur dire ce qu'ils ont écrit c'est bon et de recommencer...que pendant les vacances on va venir chez eux pour connaître. Ils ont envoyé les lettres que l'on a comprises ... Moi je veux leur dire qu'on n'a pas de papa Noël !... (rires) »

En guise de synthèse relativement au sujet de l'évaluation, on peut extraire les observations et analyses suivantes :

- l'élocution des enfants est difficile (les enfants perçoivent qu'ils vont à l'école 'pour parler le français');
- la méthode et les thèmes abordés sont assez homogènes ;
- une série de détails de la vie quotidienne de leurs pairs, les us et coutumes, ont questionné les enfants à travers la correspondance reçue ;
- on voit que les enfants, notamment à travers les questions qu'ils veulent poser à leurs correspondants, décodent la 'réalité de l'autre avec leurs référents culturels' ; de même, leur façon de saluer, de remercier renvoient aux codes culturels de leur milieu ;
- par l'enquête et la perception de la différence, les enfants prennent conscience de leur culture
- ils se projettent affectivement dans la relation d'amitié où ils se sentent (ou s'espèrent) valorisés et alimentent des désirs de rencontre ;
- on sent leur intérêt et leur motivation (la motivation des enfants n'est pas tant l'apprentissage du français que la relation) ;
- l'envie de 'demander' et 'l'idéalisation de l'Europe' restent présentes, ne fut-ce qu'en sourdine dans l'humour...

On trouvera ci-après une analyse, à l'aide de la grille DAAA, de l'intérêt de la *Classe Solidaire* comme ressource pour les enfants africains.

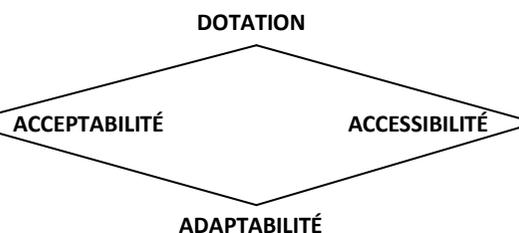
Dotation-Accessibilité-Adaptabilité-Acceptabilité de la *Classe Solidaire* selon les perceptions des enfants africains



C'est en premier lieu l'appartenance des enfants à un village, à un certain milieu qui induit qu'ils puissent avoir **accès** ou non à la ressource classe solidaire, et plus précisément encore, leur appartenance à une certaine classe au sein de l'école. Cette **dotation** ouvrant la possibilité d'accès peut créer des disparités entre les enfants. A défaut de savoir comment est négociée la *classe solidaire* entre les enfants et l'enseignant, on peut supposer les enfants plus ou moins dotés d'intérêt / motivation au départ.



Avoir un/e ami/e français/e est prestigieux et suscite de l'engouement, c'est une relation grandement valorisée (« *J'ai quelqu'un qui peut m'accueillir* », « *Continuez à écrire !* », « *Envoyez des cadeaux !* »), à haute **acceptabilité** pour soi, à ce point qu'elle peut créer dans l'entourage une jalousie dont les effets pourraient contribuer avec le temps à la rendre ... moins 'acceptable'.



L'enfant tombe sous les critères d'accessibilité des communautés éducatives quant à la possibilité de se retrouver dans une *Classe Solidaire*. A noter que le déménagement d'un enfant parrainé et son inscription dans une nouvelle école peut ouvrir l'accès de cette école à une *Classe Solidaire*.



La *Classe Solidaire* est-elle **adaptée** aux yeux des enfants ? Ce qui la rend adaptée à leurs yeux, c'est essentiellement la relation aux pairs, avec les 'amis de France' ; ce n'est qu'à l'arraché que les enseignants obtiennent parfois de la part des enfants des aveux de progression en français ; ce n'est évidemment pas ce qui leur saute en premier lieu aux yeux ! La classe solidaire, via les correspondances, les photos, les dessins, ... vient remplir d'étonnements leur curiosité, leur besoin de découverte : les autres sont 'différents', leur milieu est 'différent', et cette observation est d'autant plus accentuée que les enfants prennent conscience dans le même temps de leur propre environnement, de leur culture ; ils apprennent ! Ils sont 'motivés', diront les enseignants. Leur vision du monde et leurs valeurs sont très certainement questionnées ; on sent poindre des inquiétudes où sont mises en jeu l'image et l'estime de soi, de son appartenance : « *Ont-ils aimé nos lettres comme nous avons aimé les leurs ?* », « *Ont-ils envie de nous rencontrer comme nous avons envie de les rencontrer ?* ».



3.4.2. En France

L'approche des six classes françaises rencontrées a été très différente de celle des classes africaines. La facilité d'expression verbale y est pour beaucoup : le français y est la langue maternelle, contrairement à l'Afrique où, pour les enfants, il s'agit d'une seconde langue. La diversité des situations également : on s'exprime mieux dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire, les expressions sont plus construites et les idées plus élaborées et complexes. Les *Clubs* ou les situations qui multiplient les expériences multiplient aussi les regards ; les points de vue s'enrichissent et dans l'agitation des idées et des images, les élèves recherchent et construisent ensemble la cohérence de leur vision du monde (annexe 7).

Malgré les différences de contexte entre l'Afrique et la France, on peut déceler des points communs dans les réactions des enfants, notamment :

- les apprentissages concernant la culture de l'autre, les traditions ;
- l'amitié, l'envie de se rencontrer ;
- les différences qui frappent : les saisons, l'emploi du temps, les activités du WE, les outils des champs (coupe-coupe vs machines), l'architecture de l'école (en paille vs étage), de l'habitat, la nourriture, la classe (nombre et âge des élèves, disposition, ...), etc.

Les effets de la classe solidaire sur l'apprentissage de la langue ou autres matières ne sont pas appréhendables dans le cadre de l'évaluation. Par contre, l'approche se prête particulièrement bien à l'analyse des représentations, dont les représentations mutuelles et les stéréotypes. On perçoit aisément que ces représentations ont été travaillées dans le contexte de la classe solidaire. La classe solidaire n'est évidemment pas le seul environnement de l'enfant où se forment les représentations : les élèves vont piocher leurs idées dans bien d'autres expériences et images véhiculées. Certains groupes plus que d'autres ont travaillé et ajusté leurs idées et leurs représentations sur l'autre. Pour témoins, les présentations de 'cas' dans les pages ci-après : de *l'Ecole de Salvert* au *Collège Gambetta* ou *Guy de Maupassant*, la différence est de taille, mais les changements d'attitudes et de comportements apparaissent encore plus enracinés et durables lorsque l'expérience 'classe solidaire' s'est prolongée dans le voyage et la rencontre, comme c'est le cas au *Collège Pasteur*.

Dans les classes solidaires, les élèves passent de stéréotypes collectifs communs à des représentations plus diversifiées et mieux ajustées. Parmi les stéréotypes communs, on identifie facilement des stéréotypes binaires du type 'moins et moins bien' (que nous) *versus* 'plus et mieux' (que nous) :

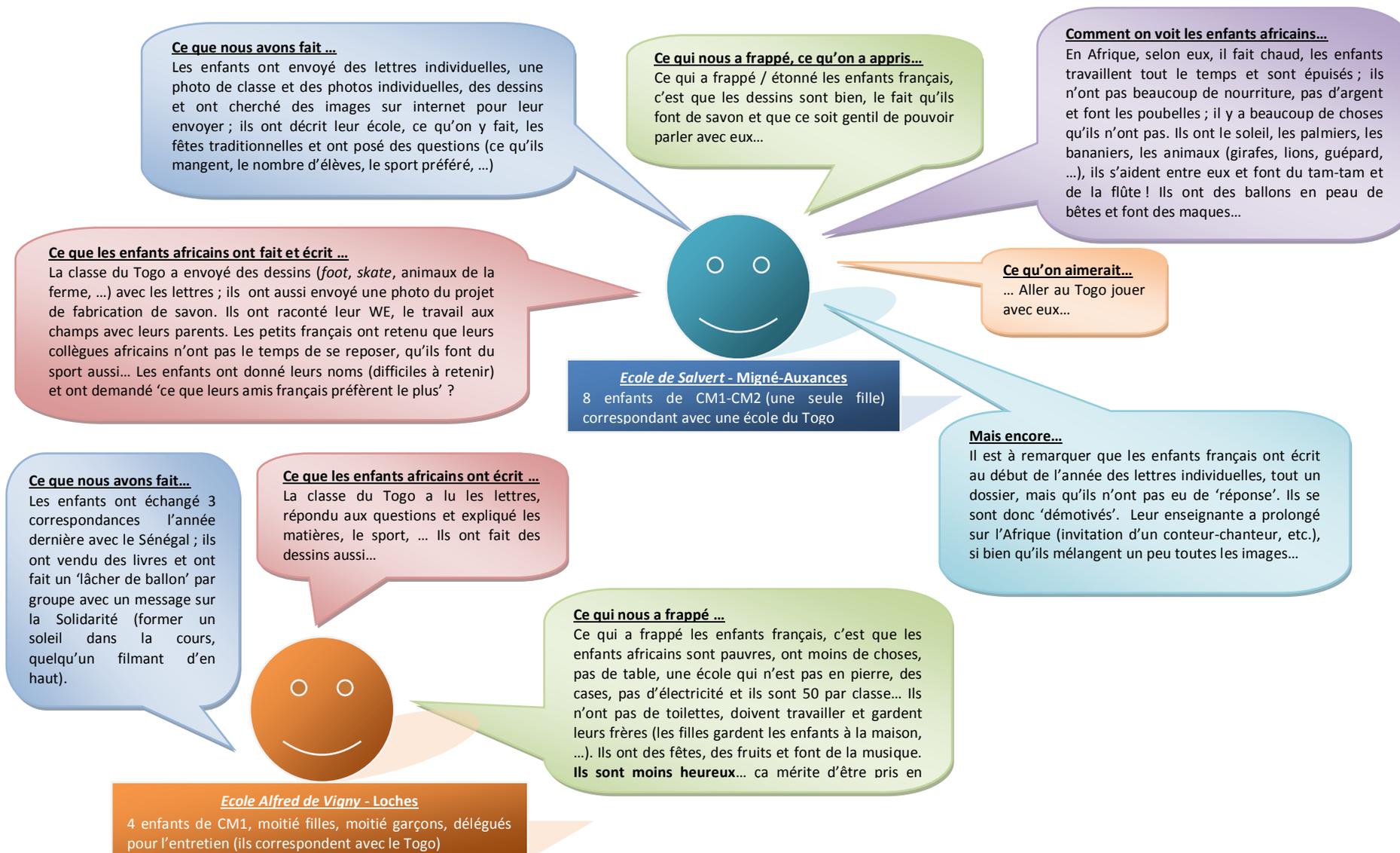
- 'moins et moins bien' : ils sont mal habillés, dorment par terre, ont des maisons moins modernes, pas de matériel / tables / chaises / toilettes / nourriture / argent, ils font les poubelles, ils sont nombreux par classe, ils se lèvent tôt pour s'occuper des animaux, leur école est lointaine, ils sont moins heureux, travaillent tout le temps, sont épuisés, ils ont des ballons en peau de bête, ...
- 'plus et mieux' : ils sont plus heureux, ils sourient, font la fête, ils ont le soleil, les palmiers, les bananiers, les animaux (girafes, lions, guépards), font du tam-tam et de la flûte, ...

Au gré des conversations avec les élèves, on voit apparaître des étonnements, des mises en question de ses propres représentations, l'élaboration de représentations plus ajustées :

- « On savait que c'était dur mais on ne savait pas que les enfants là-bas aimaient faire toutes ces activités, s'amuser comme nous... »
- « Ils font des devinettes »
- « L'important c'est l'amitié, se faire des copains d'ailleurs... »
- « On n'est pas tous pareils mais on apprend facilement à vivre ensemble »
- « Ils sont heureux ; être heureux, c'est avoir une famille qui les aime et des amis »
- « Ils ont une autre forme de richesse »
- « On ne les oblige pas à nous donner : s'ils ont bien aimé, ils offrent leurs lettres »

Certains élèves se sont laissé aller dans leur conception multi-facettes de la solidarité vécue dans la *classe solidaire* :

- aider, s'aider entre nous, échanger, créer des liens
- être utile aux autres
- donner ce qu'on a sans attente de retour
- rendre les autres plus heureux (être en contact, qu'on s'intéresse à eux)
- Les aider à ce qu'ils se sentent mieux
- « ... ça m'a fait bizarre » (expression d'une fille passant de l'imaginaire au réel à la première réception de lettres)



Ce que nous avons fait ... Les enfants ont expliqué qu'une dame, ethnologue, est venue parler 3 fois 2h ; elle a montré un vidéo (comment on prépare la nourriture, le manger, les enfants de la ville, Ils ont aussi fait un travail sur la vie de Dulcie September et valeurs qu'elle défendait. L'ambassadrice d'Afrique du Sud est venue avec le Ministre des Arts et de la Culture et un neveu de Dulcie September. Chaque élève a reçu un diplôme 'valeurs humaines' ; Ils ont fait des lettres en groupe et seuls ; il fallait se décrire ! Certains ont reçu des réponses personnelles. Ils ont déjà reçu 2 courriers ; ils attendent la 3^e réponse ! Ils ont eu 7 séances de danse africaine avec des chansons et ils préparent un spectacle de danses pour la fête du Collège, ...

Ce qu'on a fait ...

Le groupe d'enfants explique qu'ils ont fait un 'vide grenier' pour gagner des sous en vendant des bracelets, ... C'était, disent-ils, pour financer le projet du directeur de l'école, même si pour eux, c'est plus important l'échange avec la classe le lien d'amitié. La correspondance les a rapprochés et ils ont l'impression de les connaître...

Ce que les enfants africains ont fait, écrit...

Les enfants africains ont appris aux jeunes français 'comment c'est là-bas' ; ils se sont présentés, ont décrit leur vie, leur manière de vivre... Pendant le voyage, ils ont échangé des paroles, des moments de silence importants pour écouter, ... écouter ce qu'ils ont à dire car ce sont eux qui savent et ils parlent de leur vie. Ils ont réalisé des activités avec eux : moments théâtre et poésie, match de foot, pirogue, ... Ils ont essayé de nous apprendre à danser, chanté leurs hymnes nationaux respectifs. Ils ont réservé un accueil très chaleureux, ont fait la haie d'honneur et ont dansé, chanté ;

On aimerait...

Ils aimeraient organiser un voyage 'là-bas' et eux ici, ou des échanges : eux-mêmes 'étudier là' (vivre 6 mois) et eux, ici... Ils aimeraient faire une collecte pour envoyer de l'argent, et sont motivés pour échanger des lettres. Ils ne trouvent pas bien que 2 classes ont la Classe Solidaire (¼ des élèves d'une classe et ¼ de l'autre classe), Celle-ci étant une 'option' parmi les autres projets S'ils pouvaient continuer, ça aurait du sens...

Ce qui nous a frappé, ce qu'on a appris. ...

« On n'est pas tous pareils mais on apprend facilement à vivre ensemble », affirme un élève du groupe. Pour eux, les enfants africains sont plutôt heureux car ils n'ont rien et ils sont contents (contrairement à eux-mêmes qui ont beaucoup et font des caprices). 'Etre heureux', selon eux, c'est avoir une famille qui les aime, des copains, etc. Ils ont aussi appris des enfants africains que leur école est loin de chez eux, que l'eau est loin, qu'ils se lèvent tôt pour s'occuper des animaux et qu'il leur est difficile d'aller à l'école, qu'ils doivent 'aider leurs parents'. « A la TV, ça choque moins, mais que ce soit 'eux' qui le disent, c'est différent », explique un élève. « Ça m'a fait bizarre de recevoir une lettre comme réponse », exprime un autre élève. Ce qui frappe, c'est qu'ils sont beaucoup dans leur classe (60 par classe) et n'ont pas le même âge (de 10 à 13 ans !), ils n'ont pas de livres (ils sont 5 par table pour un livre) ; ils ont un uniforme et les maisons en France sont solides par rapport à 'eux'. « 'Eux' ne peuvent pas savoir comment on vit ici ! », opine un enfant.

Comment on les voit ...

Dans leur dernière lettre, les enfants africains parlent de leur fête nationale

Collège Dulcie September – Arcueil

Les 5 enfants rencontrés (2 garçons noirs, 3 filles) représentaient les élèves de 6^e de l'option Classe Solidaire. L'enseignante (principale du niveau, avec sa collègue) a 1h d'accompagnement pour le projet et 1/2h par courrier.

On aimerait ...

Une élève affirme quelle voudrait rester là-bas. Quant à l'échange de correspondance, les jeunes pensent qu'il est difficile de faire plus, que ce sont eux, là-bas, qui leur ont appris, alors qu'eux-mêmes ne leur ont pas apporté beaucoup plus que matériel. Ils étaient contents, affirme un élève, de ce qu'on leur a apporté et qu'ils avaient demandé. Selon un garçon de l'IME, il faut 'leur donner plus' Le gouvernement français (Sarcos) pourrait aider davantage

Ce qui nous a frappé ... -

Les enfants français ont eu envie d'aller les voir... et disent que ça les a beaucoup enrichis, qu'ils sont devenus plus grands, plus 'mâtures', qu'ils ont changé (après voyage). Les filles avant se maquillaient plus, étaient moins naturelles et les ont changé, d'apparence et 'dans les mots et esprits'. Ils avaient envie de les voir ; si ce n'avait pas été le cas, il aurait manqué quelque chose, faire de l'amitié. « On partage plus... c'est mieux de les voir 'en vrai' ! », conclut une élève.

Comment on les voit ... En référence au voyage, ce n'était 'pas du tout comme pensé avant' : la nourriture, la pauvreté, l'école, tout est petit, trouvent-ils, et ils ont eu l'électricité seulement en 2006. Selon une élève, « 'Ils' n'y attachent pas beaucoup d'importance, ils ont une autre forme de richesse : ils ont toujours le sourire, ils font 'toujours la fête', même s'ils n'ont pas beaucoup d'argent, ils ont toujours de la joie et sont de bonne humeur. Ils sont heureux comme ils sont ». Un garçon précise : « Ils ne montrent pas quand ils sont malheureux, ils essaient de rester toujours dans le positif ». Ils ont été heureux de les voir et vice versa

Collège Pasteur – Marseille

Un groupe de jeunes du collège et de l'IME

La solidarité, c'est...

... 's'aider entre nous', échanger, aider, ... C'est plus l'humain que le financier, c'est 'créer des liens', se connaître, se voir, se parler, se découvrir (leurs vies), partager des choses, apprendre des choses l'un sur l'autre. Ils pensent qu'ils ont plus appris des autres que d'avoir appris aux autres...

Ce que nous avons fait ...

Selon les enfants, la *Classe Solidaire* est une action pour récolter des sous (vente, dîner, stand de jeux, ...) pour soutenir une classe africaine avec laquelle ils échangent des photos, de lettres, des dessins, ... chacun ayant un correspondant (25 pour 25). Ils viennent aussi de faire une lettre collective dans laquelle ils ont répondu aux questions (parler du quotidien, de la Normandie, ...) et en ont posé. Ils sont actuellement occupés à monter un spectacle de théâtre, de contes africains. Ils trouvent bien qu'il y ait une CS dans l'école depuis 2006 parce que ainsi, disent-ils, « *la solidarité, ce n'est pas seulement 'un an'* ».

Le Club Parrainage quant à lui soutient une fillette du Burkina de 9 ans pour une durée de 6 ans. La moitié des élèves présents y participent. Il s'agit d'une correspondance et la fillette répond une lettre collective à ses parrains ; « *Ses lettres sont moins personnelles mais ça fait plaisir* », affirme une élève. Lucile, une partenaire d'A&A France, est venue parler du Burkina et de la vie là-bas. Ils ont organisé aussi un repas sénégalais pour gagner de l'argent (l'année dernière, ils ont aussi fait de la danse et un stand). « *La CS m'a fait aller au Club pour faire encore plus d'actions solidaires !* », explique une élève.

Comment on les voit ...

Les enfants font allusion à un film sur la malnutrition...

Avant, ils pensaient : « *Tout le monde est pauvre* » ; aujourd'hui, ils voient que « *ça peut s'arranger, s'améliorer* ». Ils observent que les enfants africains ont des difficultés mais qu'ils trouvent le temps de répondre à leurs lettres.

Avant, ils les voyaient malheureux parce que pauvres, alors que maintenant ils constatent que les enfants africains leur envoient des devinettes et disent leurs opinions, ce qu'ils aiment...

Ils se comparent à eux : « *Nous, on a beaucoup et on en veut plus ! Eux, n'ont pas beaucoup mais sont heureux !* », « *Eux, ils sont contents d'aller à l'école et nous, nous ne sommes pas impatients d'y aller !* »

Ils pensent qu'en Afrique, ils sont plus ouverts, ils partagent plus avec la communauté.

Mais encore ...

Les jeunes français émettent certaines opinions, certains jugements. Par exemple, pour eux, les lettres manifestent de l'amitié : « *On ne les oblige pas à nous donner, expliquent-ils, s'ils ont bien aimé, ils offrent leurs lettres ; ils sont gentils de nous répondre. L'argent n'est qu'un 'plus', pour la confiance* ». La relation apparaît plus personnelle par la correspondance, les photos de chez soi, ... Les élèves éprouvent donc du plaisir à répondre : les lettres sont personnelles, les lettres individuelles vont à quelqu'un de particulier... Leurs familles sont contentes de voir qu'ils correspondent avec de jeunes africains...

Ce que les enfants africains ont fait et écrit ...

Dans la correspondance de la *Classe Solidaire*, les enfants africains se sont intéressés à la famille des enfants français ; ils leur ont aussi envoyé un herbier, des lettres en guise d'amitiés. Comme le dit un des jeunes : « *On ne les oblige pas à nous donner : s'ils ont bien aimé, ils offrent leurs lettres...* ».

La fillette du Burkina parrainée par le *Club parrainage* reçoit plusieurs lettres en même temps et en retour, elle envoie ses travaux de conjugaison ; elle a fait un dessin sur sa lettre..

Ce qui nous a frappé, ce qu'on a appris ...

Les enfants de la *Classe Solidaire* disent avoir « **ouvert les yeux** », comparativement au début de l'année où ils s'occupaient plus d'eux-mêmes que des autres. Ils ont appris **ce qu'est la solidarité** : une action sans rien en échange, les aider à ce qu'ils se sentent mieux, correspondre avec eux, et pas 'que l'argent'.

Ils ont appris leur culture, que les hommes sont **polygames, alors qu'en France, c'est interdit**. Ils ont aussi appris leurs modes de vie : ils sont tous agriculteurs et passent leur samedi au champ. Ils ont aussi parlé de leur environnement (saison des pluies, etc.), de l'eau, ...

Collège Gambetta - Carentan

Il s'agit de 12 élèves de 5e de la *Classe Solidaire* de cette année, tenue par Mr Jouault, dont plus de la moitié participe au *Club parrainage*. Les élèves font la distinction suivante : ils n'ont pas choisi la *Classe Solidaire* (CM1-CM2 au Togo) mais bien le *Club Parrainage* (fillette burkinabé de 9 ans) qui a lieu sur le temps de midi...

On aimerait ...

Ce serait bien, selon eux, de les suivre plusieurs années. S'il n'y avait plus de 'relation financière', ils pensent qu'ils pourraient toujours correspondre mais qu'ils auraient moins le plaisir de les aider ! Car ce sont eux qui disent ce qu'ils voudraient. Mais ils trouvent que ce serait bien de correspondre plus d'un an.



Ce que nous avons fait ...

Les élèves expliquent qu'ils communiquent avec la classe africaine, envoient des lettres et travaillent sur ce qu'ils reçoivent pour leur répondre. Ils essaient également de récolter de l'argent ('photos des copains') et cherchent des associations où envoyer cet argent. Ils ont un blog sur lequel ils écrivent des articles, ainsi d'autres gens 'voient' et, selon eux, ça peut aider. Ils trouvent intéressant de voir qu'en restant dans une salle de classe, on peut aider des gens en Afrique...

A travers le Club Solidaire, Manon s'occupe de la planète' en informant les gens sur la pollution pour qu'ils arrêtent de polluer. C'est le Club qui a éveillé en elle cette préoccupation ; elles cherche des informations ... Elle donne aussi des choses à des enfants qui en ont besoin, en récoltant des fonds ('Bol de riz', quête à l'église et activités dans le collège : 'Père Noël Vert' avec le Secours Populaire français - collectes de jouets qui sont revendus-, 'Repas africain', durant la SSI, 'affiches' pour informer, recherche sur la danse africaine –avec prof de gym-, et ils montrent aux autres sur le temps de midi en faisant des recettes africaines, une décoration du self-service avec des objets africains, etc.). Ils font découvrir à l'école la culture africaine.

Comment on les voit ...

Comme dit Manon, « A la TV, ils ne disent pas tout ; avoir des personnes qui 'vivent là-bas', qui disent 'eux-mêmes', ce n'est pas la même chose », et de citer l'exemple de la fabrication de savon. Leur vision des enfants africains a changé dans la mesure où avant, ils savaient que c'était dur mais ils ne savaient pas que les enfants de là-bas aimaient de faire toutes sortes d'activités : « Ils aiment s'amuser comme nous, constate Manon, faire des activités en s'amusant ! »

Ce que les enfants africains ont fait et écrit ...

Les enfants africains ont envoyé des dessins, des lettres et ont appris aux enfants français 'là-bas', ce qu'ils font en classe, comment, ... Les enfants français ont une mauvaise image d'eux-mêmes en pensant qu'ils « ont tout, et 'eux', rien ! »

Ce qui nous a frappé, ce qu'on a appris ...

Les enfants français ont été frappés par le fait que les enfants africains dessinent bien et écrivent bien (la forme des lettres) ; ils sont plus appliqués. Ils ont aussi été frappés par la façon dont ils sont habillés, le fait qu'ils dorment par terre, n'ont pas le même mobilier, ont des maisons moins modernes et que leur classe est bizarre ('eux', en France, ont plus de tables et de chaises ; là, ils n'ont pas beaucoup de matériel). Leur pays n'est pas autant développé que la France et quand ils ont de l'argent (le pays), ils le mettent dans des choses plus importantes.

« Nous, ça nous rend heureux de les rendre heureux », affirme une élève, trouvant bien **d'apprendre à être solidaires**. Ils se sont rendu compte qu'ils ont de la chance d'être comme ils sont mais que même s'ils ont plus au niveau **matériel, ils n'en ont pas** besoin car « le 'beau matériel' n'est pas suffisant pour les études ». Ils ont appris les coutumes, que les fêtes sont 'autres', très colorées, avec les danses, ... « Un reportage, ce n'est pas la même chose que de recevoir une lettre... », dit un élève, et c'est ça l'apport de la correspondance...

Mais encore ...

La motivation du groupe est de chercher à aider en cherchant une association 'utile pour les autres'. Ils cherchent à 'être solidaires', à donner ce qu'ils ont et que 'eux' (là-bas) n'ont pas. Ils veulent montrer que tous les français ne sont pas égoïstes. Ils pensent que ça peut les rendre plus heureux d'avoir des contacts, des personnes qui s'intéressent à eux. Être solidaire, c'est donc « rendre les autres plus heureux ».

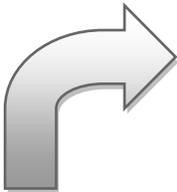
La motivation de Manon est d'aider les autres ; elle trouve que c'est important car ici ils ont beaucoup alors que eux non ! « Il en faut qui **aident, pour que tous soient égaux** », dit-elle. La solidarité, pour elle, c'est aider les autres, sans rien recevoir parce qu'ils ont besoin. C'est un 'plaisir partagé' : les aider, en savoir plus sur eux, leur dire ce qui se passe ici... La correspondance permet de 'se faire des copains d'ailleurs', pense-t-elle. Ils disent ce qui se passe dans leur vie, et eux dans la leur. Quand on dit '**Club Solidaire et Développement Durable**', elle pense d'abord à la correspondance qui est le fil conducteur durant toute l'année. En parlant de la 'féminité de la Solidarité', Manon affirme : « Les gars, c'est les gars ! Ils s'en fichent, il n'y a que les copains qui les intéressent ! ». Le Club ne draine qu'un certain profil de garçons, différents de ceux-là... Manon veut 'servir à quelque chose'. C'est une amie qui l'a appelée 'pour aider les autres'. Les autres de son âge, ils s'amuse et ne prennent pas conscience'

Collège Guy de Maupassant - Saint-Martin de Fontenay

Les enfants rencontrés n'avaient pas cours ; ils sont venus expressément pour l'entretien, d'abord un groupe, puis une fille (Manon), arrivée en retard. Le Club Solidaire est couplé avec une école du Togo, celle d'Agbo-Kope, visitée.

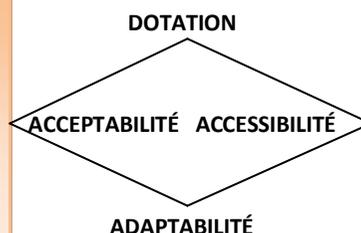


Dotation-Accessibilité-Adaptabilité-Acceptabilité de la Classe Solidaire selon les perceptions des enfants français

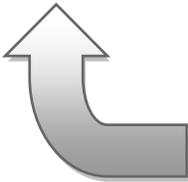


La première dotation de l'enfant est celle de son appartenance à une école et/ou à un groupe-classe où se trouve un enseignant 'preneur' de la classe solidaire. La situation sera différente, selon qu'il s'agira d'une *classe solidaire* menée 'durant les cours' ou 'hors les cours' (*Club Solidaire, Club Parrainage*, ou autre...). Dans le premier cas, la décision est collective et au mieux négociée démocratiquement entre l'enseignant et les enfants; elle n'entraîne pas nécessairement l'adhésion et l'intérêt de tous. Dans ce cas, la classe doit être dotée d'un intérêt collectif lié à la dynamique du groupe qui se solde par un choix de projet. La situation est tout à fait différente lorsqu'il s'agit d'une participation volontaire à des activités hors cours. Dans ce cas, l'enfant doit être doté d'un intérêt et d'une motivation personnelle (sentiment altruiste, besoin de distinction, motivation sociale liée à la présence d'un/e ami/e, ...)

L'acceptabilité de la classe solidaire pour celui qui s'y engage volontairement est élevée. L'élève se sent utile, il se distingue, voire s'engage pour une bonne cause, altruiste; il s'agit d'être bien ensemble en 'faisant' une activité utile. Les élèves volontaires nourrissent généralement un sentiment de conformité par rapport aux membres d'un groupe 'non-conforme'. « *Les gars, c'est les gars! Ils s'en fichent, il n'y a que les copains qui les intéressent!* », exprime une fille à propos de la 'féminisation' de l'échange solidaire. Ainsi, pour les élèves captifs non motivés, la classe solidaire ne bénéficie pas d'un degré élevé d'acceptabilité.



Si l'accessibilité d'une classe solidaire est surtout pour l'enfant sous la dépendance de l'adulte, il peut arriver qu'une classe solidaire s'origine au départ de contacts de l'élève lui-même (parent qui connaît A&A, par exemple, ou enfant venant d'une autre école où il y avait une classe solidaire ou un club). L'accès à une classe solidaire va aussi dépendre de la façon dont les enfants vont manifester leur intérêt à l'enseignant preneur dans le cadre des cours ou en dehors de ceux-ci.



Dans le milieu scolaire, les élèves constituent ce que l'on appelle un 'public captif', davantage lorsque les activités ont lieu dans le cadre des cours. Lorsque 'captifs', tous les élèves ne ressentent pas la classe solidaire comme 'adaptée' vu leur absence possible de motivation, ceci dépendant aussi de la pédagogie de l'enseignant (voire de la constitution du groupe, comme dans le cas de l'option solidaire' au Collège *Dulcie September*). Dans le cadre de l'évaluation, nous avons majoritairement eu affaire aux élèves les plus motivés. Dès lors, malgré certaines critiques, leurs appréciations sont plutôt positives, surtout dans les *clubs*, où leur participation est volontaire, et encore davantage lorsqu'ils sont autonomes dans la gestion des activités qui deviennent clairement 'les leurs' (*Collège Guy de Maupassant*). Comme on le voit à travers les présentations de cas, les élèves découvrent, 'apprennent', socialement (dimension participative) et intellectuellement, et investissent également la relation d'échange d'un sentiment d'amitié...

3.4.3. Comparaison et mise en perspective des perceptions des enfants

En France, dans le chef des enseignants, les apprentissages visés par les classes solidaires reposent davantage sur des 'savoir-être' alors qu'en Afrique, ils reposent davantage sur la maîtrise de la 'langue française'.

Dans un pays comme dans l'autre, l'échange éducatif solidaire mobilise chez les enfants et chez les jeunes (voire aussi chez les adultes) des représentations sur l'autre, représentations qui sont à la base même de l'idée que l'on se construit de la solidarité et des comportements que l'on développe.

La mise en échange solidaire est 'aussi', et peut-être 'surtout', un micro-laboratoire de transformation et de complexification / enrichissement des représentations. L'observation nous montre que circulent dans les groupes d'élèves des représentations pouvant relever de typifications extrêmes. Au Nord, on pourrait avoir un enfant qui se vit comme altruiste, sauveur du monde, qui se sent coupable de vivre dans une société riche et entretient des images dévalorisée de soi tout en valorisant l'autre de façon idéalisée. Au Sud, peut se développer l'image d'un enfant victime, vivant dans une société pauvre, et, de la même façon, entretenant une image dévalorisée de soi tout en idéalisant l'autre.

La mise en échange éducatif solidaire a tendance à atténuer ces stéréotypes et à construire des représentations moins imaginaires, moins 'idéalisées', plus complexes, plus liée au réel (on peut être pauvre et heureux, riche et malheureux, pauvre et malheureux, riche et heureux). Les perceptions des enfants expriment surtout cela...

Dangers : les typifications	
France	Afrique
<ul style="list-style-type: none"> • l'enfant altruiste / sauveur du monde • l'enfant coupable (de vivre dans une société riche) • dévalorisation de soi et valorisation de l'autre: <ul style="list-style-type: none"> ○ ne pas faire d'aussi beaux dessins; être moins appliqué ○ bénéficié de plus de confort et ne pas le valoriser (ex. : l'école); « <i>On a tout, eux n'ont rien</i> », « <i>Ils sont contents, on est capricieux</i> ») ○ être moins heureux, avoir moins le sourire 	<ul style="list-style-type: none"> • l'enfant opportuniste / demandeur • l'enfant victime (de vivre dans une société pauvre) • dévalorisation de soi et valorisation de l'autre: <ul style="list-style-type: none"> ○ correspondance informatique ('eux') ○ bénéficié de moins de salubrité ('nous') ○ être moins heureux, avoir moins de moyens (on n'a pas de 'papa Noël')

4. Pistes de recommandations

Les recommandations émises dans le cadre du *Rapport Provisoire Afrique* (avril 2009) ont déjà partiellement été mises en œuvre au moment de la rédaction du présent rapport : elles ont inspiré la méthodologie générale et le contenu de l'atelier *Education et Echange Solidaire* (Ouagadougou, 8-10 juillet 2009) dans le cadre duquel a notamment été mené un sous-Atelier

« Le dispositif *Classes Solidaires* ne répond plus aujourd'hui aux enjeux du contexte et à la réalité du projet associatif ou, en tout cas, le concept tel que mis en œuvre actuellement s'avère très limité par rapport à son potentiel. L'évaluation doit apporter des recommandations permettant notamment de resituer les *Classes Solidaires* dans les *Conventions d'Objectifs...* »

Rencontre de l'équipe A&A-France, au siège, à Paris, décembre 2008

de préparation pour la rentrée Classes Solidaires 2009-2010 (10 juillet) auquel a fait suite un document intitulé '*Relevé des décisions de gestion 2009-2010 suite à l'atelier de Ouagadougou (21 juillet 2009)*' (annexe 8, p.16). Ce dernier a intégré de manière participative une série de recommandations dont la pertinence et l'efficacité seront à apprécier après un an en vue de préparer la mise en œuvre, dès l'année académique 2010-2011, du nouveau concept *Classes Solidaires*. Ainsi, pour l'année 2009-2010, ont déjà été prises des décisions concernant :

- les rythmes des *Classes Solidaires*,
- l'adaptation des dates et des délais,
- la simplification des procédures pour les dossiers et la correspondance,
- le renforcement de l'accompagnement des enseignants et de leur mise en réseau,
- la mise à jour des outils de communication adressés aux classes françaises,
- diverses mesures en vue d'améliorer la communication opérationnelle :
 - identification d'un référent *Classes Solidaires* par pays,
 - mise en réseau de communication des référents sur WIKI,
- la fin officielle des microprojets africains et de leur financement par les classes françaises

Par souci d'exhaustivité, nous reprendrons ci-après les recommandations formulées dans le *Rapport Provisoire Afrique* que nous recadrerons en fonction des recommandations issues de l'observation du terrain français.

4.1. La Classe Solidaire comme 'échange éducatif solidaire' et 'communauté d'apprentissage'

Le lien qui sous-tend la *Classe Solidaire* est avant tout un **lien d'apprentissage** articulé autour de la mise en œuvre d'une **relation de solidarité**. Le mot 'classe' signifie qu'on a affaire à des groupes institués dans des systèmes d'éducation formelle (même s'il est possible d'élargir la notion à d'autres types de groupes).

La **solidarité** se situe ici au sein de la communauté *Classes Solidaires*. Il s'agit d'une communauté ayant un même objectif, pas très explicite ni mutualisé quant à son sens, il est vrai, celui de **permettre à l'autre d'apprendre et s'éduquer**. Consciemment ou non, de façon explicite ou non, dans cette communauté, chacun s'aide 'à apprendre' : apprendre une langue, apprendre des matières, apprendre l'autre, apprendre le monde, celui de l'autre, le mien, apprendre 'soi dans le monde avec les autres', ... L'apprentissage de la *Classe Solidaire* se nourrit des différences et de ce qu'elles peuvent offrir. Dans la *Classe Solidaire*, chacun fait cadeau à l'autre de quelque chose... Que l'aide à l'apprentissage passe par le matériel ou la correspondance, ce ne sont, dans la communauté *Classes Solidaires*, que des 'formes' possibles de solidarité parmi d'autres ...

Au-delà de l'appariement des dossiers, quel contrat pédagogique, d'apprentissage lie les deux groupes, les deux enseignants, les deux classes, voir les deux pays (A&A, inspections, ...) ? Quel objectif 'commun' poursuivent-ils ? Il existe bien 'les trois étapes de la correspondance' (annexe 5, p.11bis), mais il y s'agit plutôt d'un cadre, d'une procédure dont les objectifs communs (global ou 'spécifiques au binôme'), ne sont pas explicités. Quelle est la plus-value éducative de l'échange solidaire ?

4.2. La Classe Solidaire et le Plan Global de Développement

Il est incontournable de se référer au *Plan Global de Développement* d'A&A étant donné qu'il est le fruit de la dynamique collective ayant suivi les *Etat Généraux* de 2004. Il s'agit du document de référence, fondateur de la nouvelle logique de

l’organisation, dans lequel doit s’inscrire de façon non contournable la *Classe Solidaire*, en promouvant la cause d’une ‘éducation de qualité pour tous’

Concrètement, dans ses principes et ses modalités, la *Classe Solidaire* (elle pourrait changer de nom ainsi qu’évoqué dans la recommandation V, 5) se réfère aux thématiques « Accès et qualité de l’éducation » et « Education au Développement Durable et Citoyenneté mondiale ».

Le tableau ci-après identifie les points d’ancrage ‘observés’ de la *Classe Solidaire* ‘telle qu’elle existe’ dans les thématiques du PGD.

PGD et thématiques concernées par la <i>Classe Solidaire</i>	Ancrage de la <i>Classe Solidaire</i> dans le PGD.
<p>Thématique : (Accès et) qualité de l’éducation</p> <p>Ensemble des processus initiatifs et intrants qui, pour le plus grand nombre, (favorisent l’accessibilité et) concourent à une réponse pertinente, adaptée aux besoins d’éducation de qualité de chacun</p> <p>Sous-thématique</p> <ul style="list-style-type: none"> Pédagogie et contenu Savoirs locaux <p>Résultats attendus</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Une éducation qui permet au plus grand nombre <ul style="list-style-type: none"> - d’achever un cycle complet d’éducation de base - d’acquérir les savoirs et compétences correspondant au cycle complet d’éducation de base 2. Une éducation qui valorise les cultures locales et nationales et la diversité interculturelle <p>Impact : Des citoyens éduqués contribuent au développement social, économique et politique de la société.</p>	<p>(microprojets)</p> <p>Matériel didactique et fournitures</p> <p>Pédagogie active, apprentissage (du français, de valeurs, d’autres matières, ...) - Connaissance de la culture locale</p> <p>Motivation accrue pour l’école, meilleure rétention (Afr)</p> <p>Acquisition de savoirs (de la culture, du monde) et de compétences linguistiques et sociales qui accroissent la réussite</p> <p>Valorisation de sa culture, compréhension et respect de l’autre et de sa culture</p>
<p>Thématique : Education au développement durable et à la citoyenneté</p> <p>Ensemble des actions de sensibilisation, de formation et d’éducation, visant l’émergence de citoyens, acteur de leur propre développement, en harmonie avec leur environnement</p> <p>Sous-thématiques</p> <ul style="list-style-type: none"> Education aux droits humains (droits de l’enfant, articles de participation) Education au développement Education à la Paix <p>Résultats attendus</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L’éducation à la paix est intégrée aux contenus éducatifs 2. Une opinion publique sensibilisée aux enjeux éducatifs dans le monde et qui s’implique pour un développement harmonieux et équilibré <p>Impact : les individus exercent leur citoyenneté et sont capables de faire le choix d’un développement responsable et durable et de participer à un monde plus juste et plus équitable</p>	<p>Exercice du droit à la participation (CIDE), égalité de genre</p> <p>Savoir-être, savoir, savoir faire (pédagogie active)</p> <p>Respect ethnique, respect de la différence</p> <p>Pédagogie active, de groupe ; exercice de la paix</p> <p>Les <i>Classes Solidaires</i> comme communauté d’apprentissage (où on apprend ‘de / par / avec’ l’autre)</p>

4.3. Recommandations

Recommandation I : une définition mutualisée de la solidarité

1. Il y a un appel du pied des acteurs de l’éducation de tous les pays pour remplir le mot *Solidarité* d’un contenu qui spécifique qui puisse trouver écho dans la *Classe Solidaire*. Il faut que ce contenu s’ancre dans le PGD mais puisse coller au terrain de façon à faire sens pour les différents acteurs ; nous avons vu que les pratiques et les représentations de la solidarité sont ‘multiples’, tant au Nord qu’au Sud.

Nous proposons donc de **définir l'objectif de la Classe Solidaire** en l'ancrant dans le **PGD**, au-delà de la relation de correspondance et de parrainage. Pour élaborer cet objectif, il faut **se doter d'une définition collective mutualisée, internationale, insistant sur le concept de Solidarité**⁵⁵ qu'Aide et Action veut promouvoir pour les *Classes Solidaires* ; il faut que cette définition soit concrète et prenne une position claire sur la dimension de la solidarité à développer : matérielle et/ou pédagogique-relationnelle...

Nous avons vu qu'il existe, tant en France qu'en Afrique, beaucoup d'arguments, mais aussi de difficultés, pour détacher la *Classe Solidaire* de la relation financière, du parrainage et même éventuellement pour ne pas faire de la correspondance internationale l'unique média de l'échange. Ces trois composantes sont actuellement inextricablement liées au dispositif de la *Classe Solidaire*. Explicitons :

Relation financière

En Afrique :

Arguments pour mettre fin à la mise en place de micro projet

- Ce n'est pas la vocation de l'enseignement primaire de développer des compétences qualifiantes ou de mettre en œuvre des projets productifs (microprojets) même si ces derniers peuvent être une opportunité d'apprentissages et d'intégration économique ultérieure des enfants
- Dans la relation financière, la *Classe Solidaire* (plus spécifiquement son angle 'correspondance') perd de son intérêt, de sa valeur intrinsèque pour devenir une 'monnaie d'échange'

Difficultés

- La relation d'échange (correspondance ou autre) ou le projet qui la sous-tend nécessitent des moyens et des ressources ; les intrants sont encore plus justifiables si on se donne des objectifs et résultats à atteindre
- Le (micro)projet articule des apprentissages

En France :

Arguments pour mettre fin à la collecte des fonds

- La contribution de 200 € exerce un effet de discrimination vis-à-vis des écoles à moindres ressources
- Il faut valoriser l'échange humain plutôt que financier
- La relation financière mal comprise accentue les stéréotypes

Difficultés

- La collecte de fonds est un geste de solidarité entre acteurs de l'éducation. Quid d'une solidarité sans geste?
- La récolte de fonds articule des projets et des apprentissages ('ce qui est fait de l'argent importe plus que l'argent lui-même')

Lien avec le parrainage

Argument pour séparer la gestion logistique des *Classes Solidaires* du parrainage

- Le parrainage entendu comme mobilisation des ressources installe une relation financière
- Le lien de la *Classe Solidaire* avec le parrainage occulte ses spécificités pédagogiques

Difficultés

- Le rythme de la *Classe Solidaire* est lié opérationnellement au rythme du parrainage *via* la correspondance (logistique, rentabilité)
- Afrique : la nécessité de faire supporter l'ensemble du parrainage par les projets (ressources humaines, etc.) rend 'plus simple' l'assimilation de la *Classe Solidaire* au parrainage (plutôt que de l'en détacher en ayant à affronter en plus la question opérationnelle et celle de son financement)

Lien avec la correspondance

Argument

- La correspondance scolaire n'est potentiellement pas la seule modalité de l'échange dans le cadre d'une *Classe Solidaire* (exemple : internet, vidéos, photos numériques, etc.)
- La correspondance scolaire de la *Classe Solidaire* doit être envisagée sous un autre angle que celle du parrainage, selon ses spécificités (en Afrique : méthodes de groupe, d'enquête, etc. ; en France : apprentissage de valeurs et savoir-être)

Difficulté

- En Afrique : délier la 'correspondance des *Classes Solidaires*' de la 'correspondance aux parrains' est logistiquement difficile

⁵⁵ L'atelier *Education et Echange Solidaire* de Ouagadougou (juillet 2009) a commencé de cette façon...

Recommandation II : des changements organisationnels permettant de mieux opérationnaliser les échanges

2. Si on veut donner à la *Classe Solidaire* toute sa dimension pédagogique, il est nécessaire d'inscrire dans la structure de l'organisation un **canal de communication et de décision** qui prenne en compte sa dimension pédagogique (mise en binôme des classes, contrat pédagogique entre elles, objectifs d'apprentissages, méthodes, formation, suivi, ...) plutôt qu'exclusivement les opérations techniques (encodage, suivi des dossiers 'parrainage', de la correspondance) ; dans chaque pays africain, il y a nécessité d'un **point focal 'éducation'** spécifiquement affecté aux classes solidaires (et non globalement au parrainage) qui serait l'opérationnel '*Classes Solidaires*' dans les différents projets et/ou zones où elles existent ; en France, il faudrait, dans le *Pôle Action Educative*, un opérationnel '*Classes Solidaires*' qui connaisse bien l'ensemble des classes / écoles sur le terrain (et qui éventuellement se fasse appuyer par des bénévoles) de façon à pouvoir communiquer / construire / décider en ligne directe avec son homologue africain. L'esprit de cette proposition est d'aboutir à une simplification de la mise en œuvre opérationnelle des *Classes Solidaires* selon un **schéma organisationnel alternatif** à celui effectivement en fonctionnement au moment de l'évaluation (p.9).

Remarque : à cette recommandation a fait écho une des décisions validées⁵⁶ lors de l'*atelier de Ouagadougou*

3. Pour la mise en œuvre opérationnelle, la discussion va surtout dépendre du **mode de financement** possible, de son délien possible ou non avec le parrainage et la correspondance du parrainage, l'idéal pour tous, en Afrique, étant '**un projet**⁵⁷ **spécifique Classes Solidaires**' ou, si ce n'est pas possible, un sous-projet (ou objectif spécifique) d'un projet plus large. La dynamique projet est porteuse pour les *Classes Solidaires* qui présentent la possibilité d'être modulées sur un, deux ou trois ans, chaque modulation présentant ses avantages

Recommandation III : des contrats clairs et différenciés qui opérationnalisent les choix en termes de solidarité internationale

4. La mise en œuvre de *Classes Solidaires* entre deux pays différents nécessite une phase de **discussion entre les deux pays** (coordonnée par les points focaux opérationnels) sur base des objectifs internationaux adoptés pour les *Classes Solidaires*. La discussion doit idéalement se faire **avec tous les acteurs**, niveau par niveau, et doit porter sur les **contenus** et les **contrats**, sur les **objectifs** communs et spécifiques poursuivis, et sur les **méthodes** pour les atteindre (les enseignants des deux pays d'un binôme devraient préalablement communiquer entre eux sur les contrats, contenus, objectifs et méthodes ; également les écoles, les inspections, les A&As, etc.). Il faut chercher à diversifier au mieux le modèle selon les contextes (exemple : l'usage ou non de l'outil internet) plutôt que de l'uniformiser. Une attention particulière doit être apportée à l'identification et à la prise en compte des attentes de chaque enseignant / équipe éducative dans son contexte.

Recommandation IV : une communication nuancée sur le projet de solidarité mis en œuvre à travers les classes solidaires et davantage de visibilité des projets

5. Des **contrats différenciés** entre classes / pays appellent une **communication nuancée** à Paris (ou dans tout autre pays du Nord) de façon à ce qu'il n'y ait pas de malentendu sur le contrat ; cette communication doit faire comprendre le sens du parrainage dans le pays binôme (pays partenaire) et doit clairement faire la différence entre la mobilisation (de fonds) et l'éducation, les deux ne pouvant en aucun cas être liés dans la conception du projet éducatif. Dans les pays partenaires africains, un effort de communication doit être réalisé pour faire comprendre aux communautés éducatives (et particulièrement aux parents) les atouts spécifiques des *Classes Solidaires* (notamment en termes de solidarité) et leurs limites (notamment en termes d'apport financier et, le cas échéant, par rapport aux différentes formes de parrainage). Tous les acteurs du terrain reconnaissent que la *Classe Solidaire*, que ce soit de façon directe ou indirecte, a un **impact en dehors de la classe** elle-même, 'sur l'établissement scolaire' et 'sur l'environnement social de l'enfant' (parents, communauté) ; ce point est donc important : les différents environnements de l'enfant doivent être bien informés dès le départ et 'comprendre' le sens de la *Classe Solidaire* de façon à ne pas développer à son égard des attentes inconsidérées (notamment financières, en Afrique, ou de 'retours' en France).

⁵⁶ « Un référent par pays est défini pour gérer les classes solidaires : Gisèle Bograt (Togo), Patricia Saisonou (Bénin), Romain Jannel (France), Sénégal à définir (ASAP) »

⁵⁷ Le mot projet est ici entendu comme 'logique d'intervention' (cadre logique, GCP) ; dans ce dernier, 'projet, objectif pédagogique et méthodes de l'enseignant' prennent place dans les activités.

6. Des **événements démultiplicateurs** (culturels, par exemple, au sein de l'établissement ou au niveau de la commune) mettant en évidence les pratiques et les produits de la *Classe Solidaire* pourraient davantage être organisés, surtout en Afrique.

Recommandation V : des axes pour des projets *Classes Solidaires*

Au niveau de l'approche...

7. Au-delà de la correspondance *Classe Solidaire* comme **outil d'apprentissage du français** (volet très pertinent en Afrique), la *Classe Solidaire* pourrait **approfondir et systématiser son approche 'culturelle'** en veillant à ce que les enseignants ne l'enferment pas dans une approche 'culturaliste' figée et/ou orientée vers le passé (connaissance de la culture : traditions, art, histoire, etc.) mais l'ouvrent, ainsi qu'ils le font déjà, sur une approche vivante de la culture liée au quotidien (il est important que les enfants puissent dialoguer sur leur vie quotidienne avec leurs pairs de l'autre pays), de façon à favoriser un engagement relationnel positif, ouvert et amical par rapport à l'autre et à sa réalité ; cette approche nous semble être le plus à même de développer la compréhension, le respect mutuel et la paix en atténuant les stéréotypes culturels ; on pourrait, par exemple, changer la vignette '*Classes Solidaires*' en '*Classes Amies*' (proposition d'une enseignante), expression plus adaptée au vécu de l'enfant et moins connotée de dissymétrie relationnelle que le terme 'parrainage', voire 'solidarité'...

Au niveau des enseignants et de leur formation, des contenus, des outils et des méthodes des *Classes Solidaires*

8. Cette approche implique en Afrique, bien au-delà de la didactique de l'enseignement du 'Français', **une réflexion et des outils spécifiques** ainsi qu'une **formation des enseignants**, non seulement sur les contenus culturels mais aussi sur la conscience de leurs propres schémas culturels (cadres de référence), idéalement *via* des pédagogies appropriatives (ceci pourrait se faire par un travail au départ même de la correspondance reçue). Cette formation devrait leur permettre de mieux prendre en charge et exploiter les échanges et les décodages des communications (correspondances, etc.) et constituerait sans nul doute une contribution à une solidarité plus consciente. En France, au-delà de l'apprentissage du français, la *Classe Solidaire* est davantage un outil d'apprentissage 'culturel' (géographie, art, histoire, ...) et de multiples pratiques de la solidarité (savoir-être solidaire, éducation civique), notamment *via* de nombreuses stratégies / projets de collecte de fonds... La notion et la pratique de solidarité nécessite une réflexion 'avec' les enseignants français, pourquoi pas au départ de leur bulletin d'inscription (analyser et socialiser leurs 'projets pédagogiques' selon une méthodologie adéquate) ... Dans l'occurrence d'une suppression des activités de récolte de fonds (en France) et des microprojets (en Afrique), A&A doit s'attendre à devoir travailler 'la motivation' des enseignants français et africains et 'leurs représentations' de la solidarité... Si la collecte de fonds reste un mobile pour de nombreux enseignants, elle doit être travaillée de façon spécifique de telle sorte à ne pas nuire aux changements éducatifs visés par l'action '*Classes Solidaires*'...
9. Plus largement, il serait opportun de **développer, par contexte, des outils pédagogiques** pour mieux exploiter les échanges entre les classes du binôme 'solidaire' (par matière, par exemple ; accroître les thématiques,.) ; ces outils devraient être élaborés par pays, de manière collective, avec les inspections (en phase avec les politiques éducatives) et les enseignants ; en Afrique, les **formations de proximité des enseignants** (formations rapprochées) constituent, nous semble-t-il, les espaces privilégiés où des dynamiques pourraient être mises en place et les outils construits / expérimentés / validés / diffusés ; des **rencontres plus larges d'échange de pratiques, nationales ou internationales**, pourraient être organisées par A&A (il faut cependant garder à l'esprit que les besoins en formation des enseignants en Afrique sont énormes et que la *Classe Solidaire* ne constitue qu'un abordage très spécifique). Des **échanges entre les pays africains** pourraient inspirer les uns et les autres (le Togo, par exemple, a développé dans son histoire beaucoup d'outils qui pourraient être capitalisés, actualisés et servir d'inspiration ; le Sénégal possède un exemple de bonne pratique de jumelage entre deux villes, entre établissements, avec des *Classes Solidaires* utilisant l'internet comme support de communication, ... ; le Bénin possède une méthodologie plus aboutie de *Classe Solidaire* sans microprojet et les enseignants semblent avoir bien développé la méthode de l'enquête ; il existe aussi dans les *Savanes* une expérience de jumelage, etc.). En France, des outils (pistes pédagogiques) pourraient être co-construits avec des enseignants de différents niveaux tout en évitant qu'ils soient exclusivement 'clé sur porte' (les enseignants aiment piocher dans différentes sources). Ils devraient renfermer notamment des informations sur le pays, ses régions, de façon à pouvoir contextualiser la *Classe Solidaire*... Les enseignants français ont besoin de plus d'illustrations concrètes de l'environnement physique, familial, social, ... des enfants africains en communication avec leur classe (photos du

village, des fêtes, etc. ; vidéos quand c'est possible, ...) ; il existe aussi une demande de témoignages du Sud de la part des écoles qui n'ont pas la chance d'en bénéficier...

Remarque : à cette recommandation a fait écho une des décisions validées⁵⁸ lors de l'*atelier de Ouagadougou*

10. Tant en France qu'en Afrique il est nécessaire d'assurer un **appui et un suivi méthodologique** aussi individualisés que possible pour les enseignants. En Afrique, l'intérêt apporté par les équipes d'A&A aux enseignants au sein de leur établissement et de leur classe doit dépasser la simple collecte du courrier. En France, il est nécessaire de s'assurer que les enseignants peuvent bénéficier d'un suivi de proximité, notamment *via* des bénévoles qui pourraient être renforcés spécifiquement sur ce dispositif. Dans le cadre de cet appui / suivi méthodologique, il faut apporter une attention particulière à ce que chaque enseignant soit bien conscient des attentes/besoins de son homologue et du contexte dans lequel il travaille (les enseignants et enfants français, par exemple, apprécient la correspondance individuelle, ce qui multiplie le travail de l'enseignant africain ; les enseignants africains, de leur côté, privilégient parfois une correspondance collective dirigée, très formelle, qui ne correspond pas aux besoins/attentes des enfants français et de leurs enseignants... Ces points doivent être dialogués !).

Recommandation VI : la nécessité d'identifier et de budgétiser des intrants

11. Selon la stratégie propre à chaque pays pour implanter les *Classes Solidaires*, il sera nécessaire de budgétiser les **intrants contribuant à la réalisation de leurs objectifs**, y compris au niveau des écoles et des classes (matériel et fournitures scolaires nécessaires au fonctionnement de la *Classe Solidaire*, par exemple, ou à la réalisation d'un projet pédagogique, etc.) ; il est important d'être attentif aux attentes des enseignants / équipes éducatives et de gérer de façon participative l'affectation du budget qui leur est destiné ... Il nous semble qu'un projet *Classes Solidaires* devrait en outre budgétiser au minimum les volets suivants : outils pédagogiques (à construire, produire et diffuser), formations des enseignants, sensibilisation de la communauté, appui aux inspections (Afrique), suivi-évaluation, ...

Recommandation VII : une mise en réseau internationale et/ou locale

12. A&A pourrait par ailleurs promouvoir une mise en **réseau international des Classes Solidaires** qui se doterait d'**outils spécifiques de communication** (blog, par exemple, ou *Journal*, ...) de façon à développer un esprit et une identité de communauté d'apprentissage centrée sur l'échange solidaire et un engagement vis-à-vis de la solidarité internationale.
13. Cette mise en réseau pourrait s'articuler autour de **thèmes** choisis (certains enseignants proposent, par exemple, de relayer chaque année la *Campagne Mondiale pour l'Education*) et/ou la promotion de **méthodes éducatives actives** (A&A pourrait profiter et/ou s'inspirer de ses collaborations électives avec les acteurs de l'école de la mouvance Freinet, par exemple, et d'expériences déjà existantes - école de Rufisque, au Sénégal, par exemple-)
14. Des **dynamiques régionales** (communes, régions, départements, ...) entre classes solidaires pourraient être également mises en route lorsque faire se peut, tant en Afrique qu'en France, sous forme de rencontres ou, le cas échéant, de réseaux virtuels (blog, ...)
15. Dans le cadre de l'évaluation, les classes solidaires en binôme avec les classes françaises ont été abordées en Afrique vu qu'il s'agit là de l'expérience propre à A&A-France ; tant en Afrique qu'en France, que ce soit de la part des enseignants ou des équipes des A&A nationales, il existe des réflexions dans le sens **varier les pays d'échange** ('pas seulement l'Afrique'), avec le problème de langue que cela peut potentiellement comporter ; ces échanges pourraient être aussi Sud-Sud (exemple : échange transfrontalier Haïti – République Dominicaine) ou Nord-Nord... et pas seulement Nord-Sud. Cependant, il faut rester conscient que la relation France-Afrique présente un intérêt propre dans le chef de certains enseignants vu ses caractéristiques spécifiques dans l'imaginaire collectif...

Recommandation VIII : un dispositif de pilotage des projets 'Classes Solidaires' (auto-évaluation, indicateurs, appréciation des effets-impact)

16. Dans la perspective d'une démarche qualité, A&A devrait construire son dispositif à venir de telle sorte à se donner les moyens d'en apprécier les effets / impacts et d'en réaliser le pilotage.

⁵⁸ « A faire : mise à jour des outils d'accompagnement des classes françaises (calendrier de correspondance, outils, etc.) »

- a. Que ce soit en France ou en Afrique, il serait utile de réaliser une **étude pilote d'effets-impact** (consolidation durable des effets attribuables au projet), des **changements induits** par les *Classes Solidaires*, notamment sur les enfants (leur taux de réussite, les compétences acquises, les représentations, attitudes, valeurs et comportements, individuels et collectifs, voire sur les communautés, ...), ceci ne fut-ce que de façon limitée ; cette étude pourrait être négociée avec d'autres acteurs de l'éducation (inspections, pouvoirs publics, ...) dont certains se sont montrés intéressés (Bénin). En effet, les effets de l'expérience de solidarité 'accompagnée' que constituent les *Classes Solidaires* sont davantage supputés que finement démontrés ; ils mériteraient d'être mis en évidence de façon plus approfondie par l'intermédiaire d'une **étude de cas qualitative**, par exemple.
- b. Un projet ou sous-projet de nature éducative implique de se doter d'**indicateurs d'objectifs et de résultats, non seulement quantitatifs mais aussi qualitatifs**. Ces indicateurs se devraient autant d'être harmonisés internationalement quant à leur objet que spécifiés en fonction des contextes.
- c. Des **stratégies d'auto-évaluation** gagneraient à être mises en place dès le démarrage des projets *Classes Solidaires*.

Recommandation IX : privilégier autant que faire se peut les dynamiques collectives

17. Créer des **dynamiques collectives** autour des écoles, **entre les équipes éducatives**, reste un idéal à concrétiser, autant que faire se peut ; lorsque les *Classes Solidaires* présentent une certaine généralisation dans l'établissement scolaire, leur insertion comme partie du **projet d'école** est une situation idéale qui constitue par ailleurs un appui à l'innovation et aux enseignants (Afrique) ; des **jumelages entre établissements scolaires** 'solidaires' en faveur de l'éducation de leurs enfants, constituent une situation encore plus favorable ; des **jumelages entre villes** via la coopération décentralisée, bien qu'ils dépendent d'opportunités contextuelles spécifiques, multiplient le potentiel d'échanges et de développement solidaire (cf. exemple de Rufisque au Sénégal qui nécessite cependant l'accès à internet – voir point suivant).

Recommandation X : favoriser l'utilisation des NTIC dans les contextes qui le permettent, développer le potentiel existant sans négliger les écoles moins favorisées

18. Nous invitons le lecteur à consulter, à titre d'exemple, le site d'échange (<http://ecole.cremetterie.free.fr/snr/>) entre la ville de Rufisque (école de FASS) et la ville de Nantes dans le cadre d'une relation de coopération décentralisée : il s'agit d'une bonne pratique d'échange solidaire (dont pourrait s'inspirer A&A pour ses classes solidaires) entre des écoles qui possèdent l'accès à internet ; en France, certains enseignants utilisent également les NTIC dans le cadre des *Clubs 'Classes Solidaires'* (Cf. *Club Solidaire et Développement Durable*, école Guy de Maupassant à Saint Martin de Fontenay : <http://lewebpedagogique.com/clubsol/>). Nous pensons qu'il existe un potentiel de classes dotées en NTIC (qui n'a été identifié que de façon anecdotique dans le cadre de l'évaluation) sur lequel pourrait s'appuyer A&A dans le cadre du développement d'échanges solidaires entre classes ; A&A pourrait également profiter de l'opportunité de projets *Classes Solidaires* pour favoriser la dotation de certaines écoles africaines en matériel informatique (dépendant du contexte) afin de favoriser ces échanges. Cependant, **l'échange épistolaire traditionnel** conserve pleinement ses adeptes ainsi que toute sa place dans les projets *Classes Solidaires* pour autant que les obstacles à leur mise en œuvre (difficultés logistiques, transport de la correspondance, rythmes scolaires) soient bien analysés et traités au cas par cas (il serait dommage d'exclure d'emblée des projets *Classes Solidaires* les écoles enclavées, sans moyens de communication, qui bien souvent font l'objet de l'intervention des A&A nationales africaines et où les enfants et les équipes éducatives manifestent beaucoup d'intérêt, d'ouverture et de fraîcheur dans les échanges)

Remarque 1 : si les objectifs de la *Classe Solidaire* sont bien compris, le dépouillement de la correspondance en Afrique prendra automatiquement le sens d'un accompagnement, d'un appui à la réalisation des objectifs, non d'un contrôle ; il peut par ailleurs servir de support à l'analyse d'impact et/ou de l'(auto)évaluation.

Remarque 2 : en Afrique, il serait pertinent de mutualiser l'évaluation au niveau des 'zones' et des enseignants en impliquant le personnel d'A&A qui a accompagné sa réalisation... En France, auprès des enseignants contributeurs...