

Support pour le développement de la
réflexion critique ? L'éducation à la citoyenneté
mondiale dans un manuel scolaire du Baccalauréat
International

Jenni Taipale

Mémoire de licence

Département de français

Institut de langues et de traduction

Faculté des Lettres

Université de Turku

Mai 2024

UNIVERSITÉ DE TURKU

Institut de langues et de traduction / Faculté des Lettres

TAIPALE, JENNI : Support pour le développement de la réflexion critique ? L'éducation à la citoyenneté mondiale dans un manuel scolaire du Baccalauréat International

Mémoire de licence, p. 27 (2 p. d'annexes)

Département de français

Mai 2024

Dans le monde incertain et interconnecté des compétences essentielles ne restent plus uniquement à l'apprentissage des faits. Il existe un besoin pour la réflexion critique à l'éducation. Notre cadre théorique est fondé sur les références autour de l'éducation à la citoyenneté mondiale, notamment Vanessa Andreotti (2006), et à l'éducation internationale. L'objectif de notre étude était d'examiner si le manuel scolaire « Le monde en français French for the IB diploma » a du potentiel à améliorer la réflexion critique chez les élèves et réduire les inégalités. Notre corpus consiste en 16 textes et par une analyse de contenu, nous avons répondu aux questions du rôle des personnages dans les textes et évalué la réussite des textes selon l'objectif de l'Agenda 2030 « Inégalités réduites » et selon l'éducation à la citoyenneté mondiale. Tous les textes examinés incluent un facteur commun ; le changement d'avenir. Dans les trois sous-catégories identifiées ce changement est approché différemment ; par le développement personnel, par le soutien des autres ou par le combat pour soi-même. Les textes consistent les éléments critiques et faibles selon l'éducation à la citoyenneté mondiale et les thèmes du développement durable. Cependant, la majorité des textes a été fondée sur la pensée occidentale et les structures de pouvoir anciens ; il est difficile de constater que les textes, en soi, encourage la réflexion critique chez les élèves.

Mots-clés : développement durable, éducation à la citoyenneté mondiale, éducation internationale, réflexion critique, manuel scolaire

Table des matières

1. Introduction	1
2. Des solutions pour les défis sociétaux actuels	2
2.1. L'agenda 2030	3
2.2. L'éducation à la citoyenneté mondiale.....	4
3. L'éducation internationale et l'IB	5
3.1. L'internationalisme et les vertus humaines	6
3.2. Les langues étrangères et la pensée occidentale.....	7
4. Corpus et méthode d'analyse	8
4.1. Le monde en français French B for the IB Diploma	8
4.2. La description du corpus	8
4.3. Méthode d'analyse	10
5. Le changement d'avenir	11
5.1. Le rôle des personnages dans les textes : sujet ou objet de l'action ?.....	12
5.1.1. Améliorer son caractère	12
5.1.2. Soutenir les autres	15
5.1.3. Combattre pour soi-même.....	18
5.2. Réduction des inégalités ?	20
6. Conclusion	22
Bibliographie	25
Annexes	i
Annexe 1. La liste détaillée des textes analysés	i

1. Introduction

Aujourd'hui, le monde change très rapidement de façons différentes influençant de multiples sphères de vie. Le changement climatique, les conflits et la pauvreté, par exemple, posent de grands défis dans le monde interconnecté. En particulier, ces changements touchent les enfants et les jeunes. Les capacités essentielles dans le monde incertain ne restent plus uniquement à l'apprentissage de l'information et des faits. Aussi bien la réflexion critique, l'empathie, la créativité que la ténacité en affrontant les défis divers sont de plus en plus importantes à cultiver chez les enfants et les jeunes. (Unesco 2013, 11 ; Global Education Network 2022, 8.)

Selon la déclaration de Dublin (Global Education Network 2022), l'éducation à la citoyenneté mondiale est caractérisée comme éducation qui rend les gens conscients de situations différentes et les encourage à devenir acteurs actifs qui améliorent la situation d'équité et de droits humains pour tous mondialement. Cette idée de l'éducation à la citoyenneté mondiale est liée profondément aux questions de développement durable bien spécifiées comme objectifs dans l'agenda 2030 de l'organisation Nations Unies (voir, par exemple, Organisation Nations Unies, 2015). Pour cette raison, nous sommes intéressée à inclure dans notre corpus aussi un de ces objectifs qui s'appelle « Inégalités réduites » pour focaliser notre attention sur les thèmes d'autonomisation de tous, de représentation des pays en développement et de soutien de la migration sans danger.

Le Baccalauréat International constate que son but précis est de donner une formation pour développer les compétences intellectuelles et affectives chez des élèves afin qu'ils puissent construire un monde plus juste (Hill 2012, 343). Donc, il est logique que nous analyserons justement les textes à un manuel scolaire de Baccalauréat International. Nous analyserons notre corpus par l'analyse de contenu et notre analyse est guidée par la classification de Vanessa Andreotti sur le sujet de l'éducation à la citoyenneté mondiale (Andreotti 2006).

Le but de notre recherche est à découvrir si le manuel scolaire « Le monde en français French for the IB diploma » a du potentiel à améliorer la réflexion critique chez les élèves et réduire les inégalités.

Nos questions de recherche sont :

1. Quel est le rôle des personnages dans les textes examinés ?
2. Comment les textes examinés réussissent selon l'éducation à la citoyenneté mondiale et l'objectif de l'Agenda 2030 « Inégalités réduites » ?

Notre étude est structurée en trois sections principales. D'abord, nous représentons notre cadre théorique ; nous parlerons de solutions pour les défis sociétaux par l'agenda 2030 et la citoyenneté mondiale et nous approchons à l'éducation internationale par ses objectifs et réalités. Après, nous représentons notre corpus et expliquons la méthode d'analyse utilisée. Ensuite, nous faisons l'analyse et tirons les conclusions.

2. Des solutions pour les défis sociétaux actuels

Les défis sociétaux actuels ; les problèmes de l'environnement, la pauvreté absolue, les structures inégales et les guerres, ne sont pas quelque chose de nouveau ou surprenant. Par contre, les problèmes ont été bien exprimés dans nombreux documents déjà depuis 40 ans (voir par ex. Brundtland 1987). Aussi bien, les possibilités pour résoudre les problèmes ont été bien formulées. Par exemple, dans le rapport de Brundtland, l'idée du concept « le développement durable » a été créée. Ce modèle holistique a tenu compte simultanément des aspects écologiques, sociaux et économiques pour atteindre les objectifs du bien-être au niveau mondial. (Brundtland 1987, 37-38.)

Si les problèmes et les solutions sont bien compris et formulés, pourquoi les structures inégales persistent ? Le rapport de Brundtland est souvent cité mais la partie du texte où l'importance du vouloir politique est soulignée, est rarement discuté (Brundtland 1987, 9). Dans le rapport, il est aussi mentionné qu'il y a un besoin pour l'éducation pour que les individus s'intéressent au développement durable (Brundtland 1987, 46).

Barthes (2022) explique que l'éducation au développement durable a échoué parce qu'elle n'a pas eu la capacité de renvoyer différents enjeux politiques qui existe à la société. Donc, elle montre qu'il y a un besoin pour l'éducation au politique qui aide l'apprenant de comprendre les logiques et les valeurs de groupes sociaux différents. Elle propose qu'une nouvelle approche plus réflexive, celle de l'éducation en anthropocène, est utilisée à la place.

Les structures et les décisions sociétaux n'existent pas dans le vide. Non plus, les auteurs de manuels scolaires, les enseignants ou les apprenants. Par exemple, Hahl (2020, 175) mentionne que, en général, les manuels scolaires incluent les points de vue unilatéraux et même néfastes. Elle souligne l'importance de savoir-faire culturel des enseignants pour qu'ils soient capables d'analyser et de réagir aux sens implicites, aux idéologies et aux jugements de valeur qui existent dans les manuels scolaires.

Nous voyons que l'éducation à la citoyenneté mondiale est une manière d'approcher les points faibles du développement durable par dirigeant le regard à l'agence des individus et par mettant en valeur la réflexion critique. Mais, en même temps, le développement durable et spécialement l'agenda 2030 donne les objectifs concrets.

2.1. L'agenda 2030

En 2015, une nouvelle résolution « L'agenda 2030 » fondée sur les objectifs du Millénaire pour le développement, a été publiée. Dans cette résolution, 17 objectifs de développement durable sont déterminés avec 169 cibles. Les objectifs couvrent, entre autres, des sujets liés à la pauvreté, à la santé, à l'égalité, à l'économie, à l'éducation et à l'environnement. (Organisation Nations Unies 2015.)

Nous sommes notamment intéressée à traiter l'objectif 10 « Inégalités réduites » dans notre étude parce que cet objectif focalise sur les structures injustes et a l'aspiration d'améliorer la situation dans les pays et entre les pays différents. Nous avons choisi trois cibles de cet objectif et nous répondrons à nos questions de recherche en utilisant ces cibles pour diriger notre vision, guider notre choix du corpus et évaluer de la réussite des textes.

La première cible que nous avons choisie s'appelle « Autonomisation de tous » et elle aspire pour l'émancipation de toutes les personnes aux niveaux social, économique et politique. La deuxième cible est « Représentation des pays en développement » ayant l'aspiration de réformer la représentation de pays du Sud pour qu'ils soient bien entendu dans les institutions économiques. Nous avons choisi la cible « Soutenir la migration sans danger » pour la troisième cible et son but est d'encourager la migration et la mobilité en sécurité, légitime et responsable. (Organisation Nations Unies 2015, 23.)

2.2. L'éducation à la citoyenneté mondiale

Dans la déclaration de Dublin, largement fondé sur la déclaration de Maastricht de 2002, Global Education Network Europe (2022, 2), définit le concept de l'éducation à la citoyenneté mondiale de façon suivante - nous avons mis en gras les parties essentielles :

L'éducation à la citoyenneté mondiale est une éducation qui permet aux personnes de réfléchir **de façon critique** au monde et à la place qu'elles y occupent ; d'ouvrir leurs yeux, leur cœur et leur esprit à la réalité du monde aux niveaux local et mondial. Elle donne aux personnes **les moyens et le pouvoir de comprendre**, d'imaginer, d'espérer et **d'agir pour créer un monde fait de justice sociale et climatique**, de paix, de solidarité, d'équité et d'égalité, de préservation de la planète et de compréhension internationale. Elle implique le respect des droits humains et de la diversité, l'inclusion et **une vie décente** pour tous et toutes, dès à présent et pour l'avenir.

Global Education Network Europe souligne l'importance des pratiques pédagogiques qui encouragent, entre autres, la pensée critique par le développement de compétences nécessaire pour autoréflexivité du niveau individuel au niveau collective (Global Education Network Europe 2022, 8). Ce réseau constate aussi dans sa définition que l'éducation à la citoyenneté mondiale contient pratiquement toutes les éducations, par exemple, l'éducation au développement, aux droits humains et au développement durable (Global Education Network Europe 2022, 9).

Byram (2012, 11) définit la conscience critique comme un ensemble de quatre parties : l'esprit critique, autoréflexivité, la modification de traditions et le besoin de transformation. Selon lui, cette combinaison est importante et il propose une combinaison de l'éducation à la citoyenneté mondiale et l'apprentissage de langues et de cultures. Il explique que de cette manière les regards internationaux et les capacités pour actions positives dans la société se complètent.

D'un autre côté, Andreotti (2006, 46) prend position critique sur le concept de l'éducation à la citoyenneté mondiale et explique que le concept peut être compris de façons différentes. Elle les catégorise comme l'éducation à la citoyenneté mondiale faible et l'éducation à la citoyenneté mondiale critique. Elle explique que dans la version faible, la pauvreté et l'impuissance sont vues comme la marque d'un manque en développement, par exemple, la pénurie d'éducation, de ressources et de technologie. En revanche, dans la version critique, le

problème est considéré d'exister dans les structures compliquées du pouvoir qui à leur tour maintiennent de l'injustice dans le monde.

Selon Andreotti, ce que détermine des manières vues raisonnables pour résoudre les problèmes dépend du choix entre ces deux versions. Dans la version faible, l'autre est vu comme l'objet (le récipient) qui a besoin d'aide ou d'éducation. Cela dirige l'individu pour supporter des campagnes, donner du temps, de l'argent, de ressources et du savoir.

Cependant, dans la version critique l'autre est vu en termes plus égaux et le concept de coopération et d'apprentissage ensemble sont importantes. La solution pour les problèmes est comprise par l'autoréflexivité concernant sa propre position et le contexte entourant et par la participation au changement des attitudes et des structures de pouvoir. (Andreotti 2006, 46-47.)

3. L'éducation internationale et l'IB

Garder-McTaggart (2021, 2-3) mentionne qu'il y a une croissance importante dans l'éducation internationale avec l'anglais comme le moyen d'instruction, et estime qu'en ce moment cela compte à presque six million d'élèves dans plus de 11 000 écoles et réalise plus de 51 milliards en les frais de scolarité. Il estime qu'environ la moitié des écoles internationales suit le programme du Baccalauréat International.

Bunnell (2014, 140-141), chercheur avec une longue carrière dans l'éducation internationale, explique qu'un changement du caractère en l'éducation internationale s'est passé en même temps que le nombre des écoles est augmenté. Il mentionne trois catégories différentes dans le domaine des écoles internationales. Selon cette classification, le type A est considéré comme une école traditionnelle destinée pour les enfants expatriés, le type B est plutôt idéologique et le type C est considéré comme une école non-traditionnelle destinée aux enfants locaux. Selon Bunnell, même si la situation a changé et la majorité des élèves dans les écoles internationales sont les locaux, il y a une conception que les écoles internationales sont toujours pour les enfants expatriés et fonctionnent à but non lucratif. Bunnell souligne que l'éducation internationale est devenue un grand commerce vu par les profits et le potentiel pour investissements.

3.1. L'internationalisme et les vertus humaines

Hill (2012, 342) constate que le programme du Baccalauréat International est inclus dans les deux dernières années de l'école secondaire. Le programme a été fondé en 1962 et son origine est à l'école internationale de Genève. Il y avait été trois raisons différentes pour la création du programme : pédagogique, idéaliste et pragmatique. Hill (ibid.) clarifie que cette éducation avait l'intention d'orienter les élèves à la pensée critique, encourager la compréhension interculturelle et donner un diplôme avec lequel les élèves pourraient s'inscrire à des universités autour du monde.

La déclaration de mission de l'IB (2002) cité par Hill (2012, 343) souligne l'idéologie internationale derrière la déclaration - nous avons mis en gras les parties essentielles.

Le Baccalauréat International (IB) a pour but de développer chez les jeunes la curiosité intellectuelle, les connaissances et la sensibilité nécessaires pour **contribuer à bâtir un monde meilleur et plus paisible**, dans un esprit d'entente mutuelle et de **respect interculturel**. (La traduction prise du site internet d'IBO)¹

D'un autre côté, Hughes (2020, 179) constate qu'il y a une distinction observable entre la philosophie exprimée par la majorité des écoles internationales et l'opération réelle.

Philosophiquement, les écoles maintiennent les vertus humaines (respect pour les autres, attitudes ouvertes, le service communautaire et l'éducation au meilleur monde). En revanche, il explique qu'en réalité les écoles existent pour les expatriés et pour les riches locaux, sponsorisés par les entreprises globales, avec peu d'interactions avec les pays hôtes, avec des ressources extensives et des frais de scolarité très élevés.

Gardner-McTaggart (2016, 4) indique que même si les agendas sociaux et bénévoles sont bons pour l'image d'organisations supranationales motivées par le profit, il n'est pas réaliste d'attendre des actions concrètes. Il continue que les parents et les élèves choisissent le programme plutôt pour les raisons pragmatiques pour être qualifiés à étudier à l'étranger. Pour cette raison, les thématiques concernant d'égalité culturelle ou le point de vue critique sur le passé colonial, par exemple, ne sont pas importantes. (Gardner-McTaggart 2016, 13.)

¹ IBO: <https://www.ibo.org/fr/about-the-ib/mission/> visité le 30.3.2024.

3.2. Les langues étrangères et la pensée occidentale

Barratt Hacking et al. (2017, 63) ont effectué une recherche sur quelques écoles de l'IB et ils ont trouvé que toutes ces écoles voyaient l'apprentissage des langues positivement ; un moyen pour l'interaction et l'apprentissage de cultures, une marque de respect pour les autres et utile en diplomatie, commerce et à la recherche d'un emploi. Van Oord (2007, 378) cite l'organisation du Baccalauréat International qui constate qu'une langue étrangère aide la compréhension interculturelle et cela est la raison pour demander aux élèves de l'étudier. Il explique aussi que dans le programme de l'IB, les langues étrangères peuvent être pris à trois niveaux : débutant, intermédiaire et avancé.

Maijala et al. (2024, 380-381) mentionnent que la langue utilisée en classe influence les moyens et la profondeur de discussion parce que les élèves ne maîtrisent pas tous les mots et les concepts nécessaires. De manière similaire, Barratt Hacking et al. (2017, 64) expliquent que quand la maîtrise de la langue étrangère améliore et des sujets deviennent plus difficiles, par exemple, les sujets de l'éducation et de croyances, c'est le moment où les élèves peuvent utiliser les langues comme un moyen pour discuter les sujets touchant « la conscience internationale » ou la réflexion critique. Van Oord mentionne que la compréhension et la réflexion critique sont valorisées au contre de l'apprentissage des faits minutieux par cœur selon les valeurs centrales dans le programme du diplôme de l'IB. Cependant, le contenu est toujours largement fondé sur la pensée occidentale. (van Oord 2007, 386-387.)

Gardner-McTaggart (2021, 5) explique qu'il existe un problème dans la réflexion critique dans le domaine de l'éducation internationale et notamment dans l'IB ; la réflexion critique et la pensée internationale sont fondées sur le point de vue d'employés blancs occidentaux qui n'ont pas la compétence d'évaluer leur position de pouvoir ; les blancs occidentaux sont toujours implicitement avantagés. Il donne un exemple de Dorothy, directrice d'une école de l'IB qui ne voit aucune importance à la couleur de peau car elle ne comprend pas les avantages systématiques de blancs ou les désavantages de noirs. Ainsi, elle voit la matière personnellement de son point de vue et ne comprend pas que les gens peuvent subir des inégalités basées sur la couleur de peau, par exemple. Gardner-McTaggart (2021, 17) montre que de cette façon l'aspect du racisme systématique et implicite peut passer inaperçu. Il déclare que des écoles d'IB supportent ce système de pouvoir de blancs comme « internationalisation » sans critiques.

4. Corpus et méthode d'analyse

Dans cette section nous représentons notre corpus. Après cela, nous expliquons notre choix méthodologique et notre méthode d'analyse.

4.1. Le monde en français French B for the IB Diploma

Dans notre étude nous avons choisi d'analyser un manuel scolaire utilisé dans l'éducation internationale, notamment dans le programme du diplôme du Baccalauréat international pour enseigner la langue française comme une langue étrangère. Comme mentionné avant, les lycéens choisissent entre les niveaux différents basés sur leur compétence. Le manuel utilisé par le groupe avancé s'appelle « Le monde en français French B for the IB Diploma » qui est fait par Ann Abrioux, Pascale Chrétien et Nathalie Fayaud et publié en 2018.

Nous avons eu deux raisons principales pour lesquelles nous avons choisi des textes de ce manuel scolaire comme le corpus. Pour répondre aux questions de recherche, nous avons besoin de textes en langue avancée traitant les sujets essentiels dans l'éducation à la citoyenneté mondiale. Alors, la première raison est le niveau de la langue. Le niveau doit être élevé afin qu'il soit possible de traiter les sujets complexes et abstraits comme expliqué par Maijala et al. (2024, 380-381). Dans le manuel, des sujets variés sont traités par les types de textes différents (articles, entretiens, extraits de livres, brochures...) et clairement, il est prévu que les lycéens possèdent déjà une très bonne maîtrise de la langue. La deuxième raison est le contenu du manuel qui touche en particulier des questions d'égalité.

4.2. La description du corpus

Dans notre étude, les exercices sont complètement exclus de l'analyse pour limiter la quantité du travail. Nous avons choisi aussi de ne pas analyser des textes traitant les guerres et les génocides pour la même raison. Nous avons focalisé notre attention sur les textes en toutes les sections thématiques du manuel (Identités, Expériences, Ingéniosité humaine, Organisation sociale et Partage de la planète) et nous avons choisi les textes contemporains couvrant les sujets d'égalité au niveau global (Nord-Sud) ou au niveau local et pour cette raison le poème de Jacques Prévert et l'extrait du roman de Victor Hugo ont été exclus de l'analyse.

Au total, nous avons analysé 16 textes listés dans le tableau 1 ci-dessous. Les textes sont numérotés du texte 1 (T1) au texte 16 (T16) car nous n'utiliserons que ces codes dans la

description de quelques parties. Nous avons utilisé un manuel en numérique sans numéros de page. Donc, pour naviguer entre les textes analysés, la liste plus détaillée se trouve dans l'annexe 1. avec la description du lieu, par exemple ; Identités (la section thématique) L'aventurière fauchée (le titre du texte), 1.2 Vivre autrement (la sous-section), Le tour du monde sans argent, lecture 6 (le chapitre).

Tableau 1. Liste des textes analysés

Identités	Expériences	Ingéniosité humaine	Organisation sociale	Partage de la planète
(T1) L'aventurière fauchée	(T3) Partir, c'est grandir un peu	(T7) Elle mène les jeunes de banlieue à la baguette	(T10) Un camp de jeunes, c'est quoi ?	(T15)Éducation des filles
(T2) Une cabane dans les bois	(T4) Le récit de l'unique survivant	(T8) Le regard	(T11) Entretien avec Victor Ferreira	(T16) Choisir son destin
	(T5) Enfin passés !	(T9) Le village du bout du monde	(T12) Éducation/égalité	
	(T6) Un sans-papiers bordelais se défenestre		(T113) Six moins en Inde, pour Étienne, 23 ans	
			(T14) Jeunes filles délinquantes	

Six textes sont des extraits de livres écrit par Sarah Gysler (T1), Sylvain Tesson (T2), Laurent Gaudé (T5), Érik Orsenna (T9), Léonora Miano (T14) et Mariama Bâ (T16). Autres six sont des extraits (articles, entretiens, éditorial) publiés dans les journaux ; Le Monde (T4), Libération (T6), Le Télégramme (T7), La Presse (T8), dans le magazine Version Femina (T13) et dans un site d'information « L'internaute » (T11). Deux textes sont des brochures ; de Emmaüs (T10) et de Plan International (T15). Un texte est un court dépliant d'Unicef (T12). Nous catégorisons le texte (T3) comme une brochure du marketing de « CG02 » lié au programme du travail bénévole visé à des jeunes.

Pour faciliter l'orientation vers le contenu principal, nous avons déjà catégorisé ces textes selon les trois cibles de l'objectif 10 (Agenda 30) « Inégalités réduites » qui sont autonomisation de tous, soutenir la migration sans danger et la mobilité responsable et

représentation des pays en développement. Deux textes (T2, T10) contiennent les éléments de l'autonomisation (la consommation responsable) ainsi que de la mobilité, donc nous avons décidé de les catégoriser séparément dans la figure.

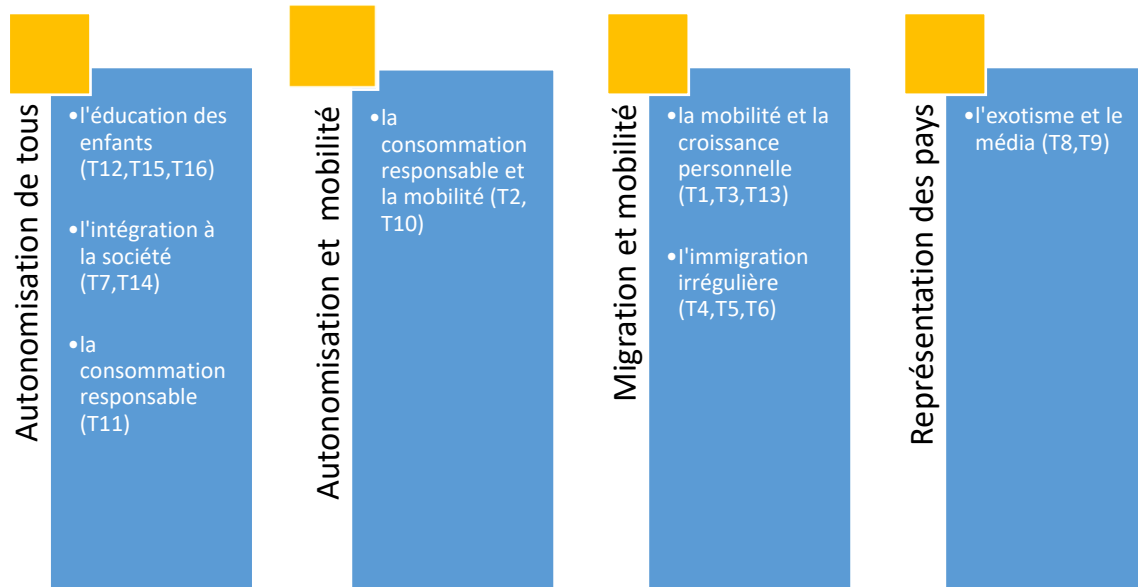


Figure 1. Les thèmes principaux dans les textes

Donc, les thèmes des textes ont touché souvent l'éducation des enfants, la croissance personnelle et l'immigration irrégulière. Mais, l'intégration à la société, l'exotisme et la consommation responsable ont été traités aussi dans les textes.

4.3. Méthode d'analyse

Tuomi et Sarajärvi (2018, 73) montrent que l'objectif dans les études qualitatives reste à la compréhension du phénomène tandis que dans les études quantitatives l'importance est située à l'explication du phénomène. Ils soulignent que l'épistémologie des études qualitatives est basée sur l'interprétation et cette interprétation est à l'origine de la connaissance préalable (id., 40).

Notre étude appartient au groupe d'études qualitatives car notre but est de comprendre les textes et de concevoir le monde qu'ils montrent. Nous admettons aussi que notre interprétation est influencée par nos études en sciences sociales préalables et nos expériences en Inde où nous avons dû réfléchir notre position privilégiée. Cela veut dire que notre

interprétation peut être plus pragmatique et même plus rigoureuse que l'interprétation des autres. Nous sommes quand même consciente de ce préjugé possible.

Nous avons utilisé l'analyse de contenu comme notre méthode d'analyse. Selon Tuomi et Sarajärvi (2018, 111), l'importance de l'analyse de contenu vient de l'analyse et la catégorisation systématique et du niveau d'interprétation abstraite. Pourtant, notre étude est surtout une étude linguistique et nous analyserons les manuels systématiquement basés sur la langue aussi. Byram et al. (2002, 30-31) donnent un exemple comme les textes peuvent être analysés. Ils parlent du vocabulaire et connotations, implications et présuppositions, formulations actives et passives, expressions rhétoriques et utilisation de contraires (« nous » et « eux »). Nous avons focalisé notre attention sur l'utilisation des pronoms, des verbes et des modes liés aux formulations actives et passives représentant de l'activité des personnages.

5. Le changement d'avenir

Dans cette partie, nous examinons notre problème de recherche. Au primo, nous expliquons les facteurs communs et représentons notre figure des catégories identifiées. Après, dans la section 5.1, nous traitons notre première question de recherche ; celle du rôle des personnes dans les textes examinés. Finalement, dans la section 5.2, nous évaluons la réussite des textes par l'objectif de l'ONU « Inégalités réduites » et par l'éducation à la citoyenneté mondiale.

Selon notre analyse, le facteur commun dans tous les textes est le changement d'avenir. Il est également possible à trouver les intentions pour le changement sociétal au niveau individuel qui reflète à son tour les déclarations de mission de l'éducation à la citoyenneté mondiale et celle d'IB avec les buts de la justice sociale et de la compréhension interculturelle (voir Global Education Network Europe 2022 ; Hill 2012). Au-dessous, le changement est classé en trois catégories principales selon les formes de l'action notés ; l'amélioration de son propre caractère, le soutien des autres et le combat pour soi-même.

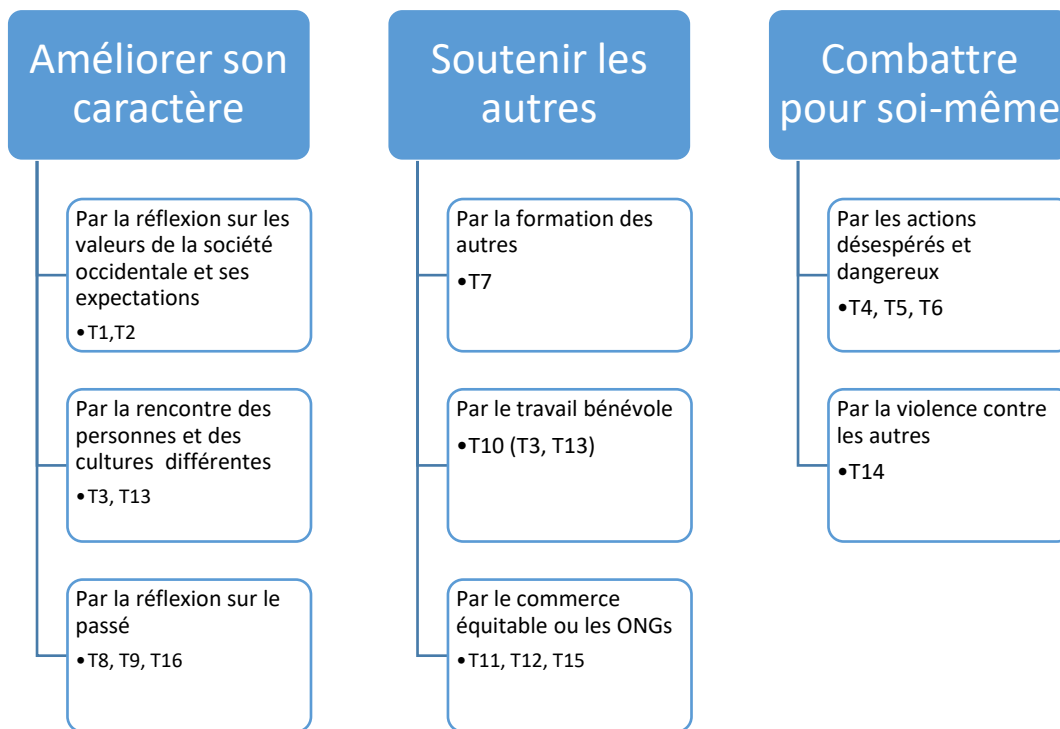


Figure 2. « Le changement d’avenir » dans les textes

Alors, notre première catégorie est classée comme « Améliorer son caractère ». Dans ces sept textes le changement est un résultat de l’amélioration du caractère personnelle. La deuxième catégorie « Soutenir les autres » contient cinq textes. Deux textes (T3, T13) sont mentionnés dans deux catégories car un aspect du travail bénévole est présent mais le changement est plutôt personnel et le travail bénévole n’est qu’une matière secondaire. La dernière catégorie « Combattre pour soi-même » contient quatre textes. Dans la section suivante, nous donnons de courts exemples des textes pour chaque catégorie et examinons plus détaillé le rôle des personnages.

5.1. Le rôle des personnages dans les textes : sujet ou objet de l’action ?

Donc, dans cette section, nous discutons le rôle des personnages dans les textes. Nous représentons notre analyse linguistique et parlons de la voix active des textes et l’image donné aux personnages secondaires. Nous avons mis en gras les parties centrales des textes analysés.

5.1.1. Améliorer son caractère

Dans cette catégorie, le changement se passe par trois manières différentes ; par la réflexion sur les valeurs de la société de consommation occidentale et ses expectations ; par la rencontre

des personnes et des cultures différentes et par la réflexion sur le passé et la comparaison avec le moment actuel.

Par la réflexion sur la société occidentale et ses expectations

Dans le texte « L'aventurière fauchée » (T1), écrit en forme du blog, la narratrice est une jeune fille Suisse qui a décidé de changer sa vie par faisant un tour du monde sans argent.

- (1) J'avais vingt ans quand **j'ai décidé de tout plaquer** pour changer de vie. **J'ai quitté** mon travail, mon appartement, mes repères...**de mener la vie dont je rêvais**, de découvrir les merveilles de notre planète. (T1)
- (2) Il faut dire que j'ai raté avec brio chaque étape **que la société nous impose**.

L'action du personnage principal est clairement marquée par le choix d'un pronom personnel « je » et par le vocabulaire qui contient les verbes transitifs (*décider de, plaquer, quitter, mener, découvrir*). Le but est également présenté comme « *mener la vie dont je rêvais* ». Le changement s'est passé après la décision du sujet (la fille) pour agir contre des normes de la société. Quand même si le texte est analysé de façon critique et par l'autoréflexivité comme expliqué par Byram (2012,11) et Andreotti (2006, 46-47), un problème des structures de pouvoir apparaît : la personne a la possibilité de faire un tour de monde sans rien payer et le monde est implicitement décrit comme ouvert et sans frontières insurmontables. Comme expliqué par Garder-McTaggart (2021, 5), les blancs occidentaux sont toujours implicitement privilégiés et ils n'observent pas toujours cet avantage.

Dans le texte « Une cabane dans le bois » (T2), une narration autobiographique de Sylvain Tesson, montre l'envie d'une personne occidentale d'approcher la nature et vivre simplement.

- (3) L'existence est **une grivèlerie**.
- (4) **Libéré** de la télévision, **il découvre** qu'une fenêtre est plus transparente qu'un écran.
- (5) La cabane, **royaume de simplification**.
- (6) **Lire, tirer de l'eau, couper les bois, écrire et verser** le thé deviennent des liturgies.

Même si le récit est autobiographique, l'auteur a choisi à l'écrire par distance en utilisant le pronom « *il* ». L'auteur s'exprime son point de vue romantique sur la vie simple dans une cabane qui est un « *royaume de simplification* ». Le personnage du texte est en sens libéré des expectations de la vie moderne. Il est le sujet qui « *découvre* » de petites joies de la vie simple avec ses travaux manuels et qui essaye de coexister avec la nature durablement sans « *grivèlerie* ». Cependant, de façon critique, le texte exprime aussi les mêmes avantages que

le texte précédent ; un monde sans frontières insurmontables ; un choix de vivre simplement et une possibilité de retourner de la Sibérie après six mois.

Par la rencontre des personnes et des cultures différentes

Dans la deuxième sous-catégorie, le changement positif s'est passé par la rencontre des personnes et des cultures différentes. Par exemple, dans le texte « Partir, c'est grandir un peu » (T3), deux jeunes français ont été interviewés à l'égard d'un travail bénévole au Burkina Faso.

- (7) Avant **j'étais du genre à me plaindre** tout le temps de tout et de rien. Depuis que **je suis rentré, ma vision des choses a changé**. Là-bas, les gens vivent avec rien et, ils font avec.
- (8) **J'étais super stressée** à l'idée de partir, **j'avais peur de** ne jamais revenir...C'est fou comme **les gens sont accueillants**, ouverts.
- (9) **On a créé** des sanitaires dans la structure et **fait des plantations d'arbres** dans la cour. Je m'attendais à ce que **le travail soit plus dur**.

L'action de tous les deux est marquée par le pronom personnel « *je* » et le caractère des jeunes est développé par voyant « *les gens qui n'avaient rien* » et en rencontrant les gens « *accueillants* ». Le travail fait par les jeunes est marqué par la façon plus vague « *on a créé...* et *fait des plantations* » et le travail est caractérisé comme léger à faire.

La même chose est répétée dans le texte « Six mois en Inde pour Étienne, 23 ans » (T13). Dans ce texte le personnage raconte son histoire de la croissance personnelle.

- (10) **Je suis parti** six mois en Inde, auprès d'enfants de 4 à 18 ans atteints du sida.
- (11) Aller en Inde, à la rencontre d'une autre culture, c'était une façon de rompre avec ce que je connaissais. **J'avais besoin de perdre mes repères pour me trouver, me découvrir**.

Le pronom personnel est « *je* » et le but de texte est d'illustrer cette croissance personnelle « *me trouver, me découvrir* » après avoir rencontré la culture différente. Le travail bénévole est mentionné mais l'importance est placée à Étienne.

Par l'analyse critique, ces deux textes (T3, T13) montrent les mêmes avantages que les textes précédents ; d'avoir la possibilité de voyager sans obstacles financières ou demandes excessives par les pays accueillants. Le travail bénévole est caractérisé comme facile à faire et qu'il ressemble un passe-temps même si un aspect stressant existe car le point de vue et les priorités de la vie ont changé. Cependant, par cette façon, les jeunes ont grandi et

probablement obtenu une compréhension interculturelle et des moyens de comprendre les réalités différentes des pays du Sud global et ce texte a du potentiel d'encourager des autres pour agir à l'avancement de vie décente (cf. Global Education Network Europe 2022 ; Hill 2012).

Par la réflexion sur le passé et la comparaison avec le moment actuel

Deux textes contiennent la voix d'un personnage du Sud global (T8, T16). Selon Byram (2012,11), le besoin de transformation existe dans la réflexion critique et dans ces deux textes expriment ce besoin par le choix du personnage principal et par son contenu. Dans le texte éditorial « *Le regard* » (T8), écrit par un écrivain célèbre, Dany Laferrière explique sa position vers le média et la transformation individuel.

(12) C'est vrai qu'il y a quelques années, **j'aurais joué le jeu**, et on serait déjà en Haïti en train de **filmer les mêmes clichés**. Des politiciens en sueur, une vieille femme hurlant sa douleur en gros plan ..., et une cérémonie de vaudou qui se termine par un sacrifice d'animaux. (T8)

L'action du personnage est représentée par le choix d'un pronom personnel « *je* » et le but du texte est de montrer le changement qu'il a eu. Même si avant il avait « *joué le jeu* », à ce moment il ne supporterait plus les clichés.

Dans le texte « Choisir son destin » (T16), la narratrice Ramatoulaye écrit à son amie et reflète l'importance de l'éducation et sa directrice de l'école qui a supporté son autonomisation.

(13) Mais **je préférerais** l'homme à l'éternel complet kaki. Notre mariage se fit sans dot, sans faste, **sous les regards désapprobateurs...** (T16)

Elle a transformé par l'éducation. Donc, elle a décidé elle-même avec qui elle s'est mariée contre les attitudes et les attentes de ses parents.

5.1.2. Soutenir les autres

Dans cette catégorie, le changement est induit également par trois façons différentes ; par la formation des autres, par le travail bénévole et par le soutien du commerce équitable ou des organisations non gouvernementales (ONGs).

Par la formation des autres

Dans le texte « Elle mène les jeunes de banlieue à la baguette » (T7), la personne interviewée est un chef d'orchestre Zahia Ziouani qui a l'intention d'autonomiser les jeunes d'une banlieue parisienne (9-3).

(14) Depuis toujours **je suis soucieuse de changer l'image négative** de la banlieue pour montrer aux habitants de ces quartiers qu'ils ne doivent pas vivre cette image comme une fatalité : ils ont un **potentiel que j'ai envie de les montrer**.

(15) C'est **la musique classique qui réunit le plus de monde**, on le voit bien à Stains, où l'auditorium est plein à chaque représentation.

L'action de Zahia Ziouani est illustrée par les citations où elle explique avec le pronom personnel « *je* » sa vision du changement possible grâce à la musique classique. Selon le texte, elle a le pouvoir de changer la situation négative contre les préjugés. Clairement, ce texte contribue au développement de la compréhension interculturelle et donne les moyens pour transformer des attitudes et des préjugés (cf. Global Education Network Europe 2022 ; Hill 2012).

Par le travail bénévole

La brochure d'Emmaüs (T10), est marquée par les verbes transitifs utilisant le tutoiement direct en forme du futur, de la forme passive ou de l'infinitif.

(16) **Tu travailleras** en fonction de tes capacités.

(17) **Tu pourras participer** aux ramassages, aux ateliers et à la vente.

(18) Tu **es nourri et logé** par la communauté d'accueil.

(19) **Respecter les autres et leurs différences**, le rythme d'activité de la communauté...

La voix du texte est encourageante et donne les possibilités au bénévole. Le bénévole pourra choisir et travailler comme il préfère même si quelques règles existent. La voix du bénévole n'a pas entendu dans le texte, mais il a donné des choix. Sans doute, le travail bénévole pour les jeunes internationales peut soutenir la compréhension interculturelle et la mission solidaire de l'ONG (cf. Global Education Network Europe 2022 ; Hill 2012). Mais, de façon critique, la brochure s'approche de gens occidentaux ou de riches de Sud global car la vraie possibilité d'arriver en Europe pour faire du travail bénévole, est limitée par les règles d'immigration.

Par le soutien du commerce équitable ou des ONGs

Dans le texte « Entretien avec Victor Ferreira, le directeur de Max Havelaar France » (T11), les lecteurs sont encouragés de soutenir l’agenda du commerce équitable. L’impératif est aussi utilisé par le directeur que rend le conseil plus fort ressemblant un ordre.

- (20) On parle alors de **développement durable**. Mais ce terme **est employé à toutes les sauces** et beaucoup y mettent tout et n’importe quoi.
- (21) Le commerce équitable va bien plus loin qu’éviter les abus, il s’agit de permettre à **des gens de vivre debout**.
- (22) Nous avons encore beaucoup de producteurs qui voudraient entrer dans le système, mais qui **attendent à la porte**. (T11)
- (23) **Parlez-en** autour de vous, **demandez à** ce que l’on boive du café ou du thé labellisé Max Havelaar dans votre entreprise, votre université...

Le texte affirme que le terme « *développement durable* » est devenue sans signification réel car tout le monde l’utilise pour n’importe quoi. Cependant, le travail de Max Havelaar est décrit comme légitime par donnant les images des gens qui pourraient « *vivre debout* » et qui déjà « *attendent à la porte* » pour l’aide. L’entretien a du potentiel de soutenir la création d’une vie décente pour tous (cf. Global Education Network Europe 2022) mais en même temps le texte place l’importance au individu occidental. Par exemple, l’entretien n’inclut ni citations de producteurs ni expectations que les producteurs et leurs pays pourraient agir indépendamment et demander aux règles plus juste dans le commerce mondial, par exemple.

Dans le dépliant d’Unicef et dans la brochure de Plan International les lecteurs sont encouragés de soutenir l’objectif de la scolarisation ; des enfants en général (T12) ou particulièrement la scolarisation des filles (T15).

- (24) Il est de **notre responsabilité à tous** que chaque enfant ait droit d’aller à l’école, sans le moindre obstacle (T12)
- (25) Alors que dans le monde une fille sur cinq est privée d’éducation, **Plan International a choisi** durant quatre ans d’axer sa campagne Because I’m a girl sur l’éducation des filles. (T15)
- (26) Il n’existe aucun instrument de développement plus efficace que l’éducation des filles, **Kofi Annan** Secrétaire des Nations Unies. (T15)

Tous les deux textes ont un ton neutre basé sur les faits statistiques et les listes de problèmes. Il est clair que les enfants sont les objets qui ont besoin d’aide et d’éducation, la voix appartient aux ONGs ; et pas aux enfants ou leurs parents. Plan International a aussi décidé de choisir une citation de Kofi Annan pour manifester l’importance de sa campagne. Les textes montrent implicitement que le donateur individuel est important et par les dons (une solution technique) plusieurs problèmes sociétaux seraient résolus, justement par l’augmentation de la proportion des enfants scolarisés, spécifiquement les filles. La courte citation de Kofi Annan

est une des rares occasions qu'une personne d'origine non occidentale s'adresse normalement dans les textes du manuel ; sans violence, sans désespoir et sans difficultés.

5.1.3. Combattre pour soi-même

Cette dernière catégorie est clairement plus différente que les précédentes. Dans la catégorie, le changement est manifesté par les actions désespérées, dangereux ou violentes autour du thème de l'immigration. Trois textes traitent l'immigration irrégulière et un texte l'intégration à la société accueillante. Il est aussi bon à noter que dans cette catégorie toutes les personnes principales sont à l'origine africaine.

Par les actions désespérées et dangereuses

Les actions désespérées et dangereux sont représentées dans les textes « Le récit de l'unique survivant » (T4), « Un sans-papiers bordelais se défenestre pour échapper à un contrôle » (T6) et « Enfin passés ! (T5). Dans les textes, les personnes sont arrivés ou sont en route à l'Europe sans permission nécessaire.

Un immigré a parlé de son voyage aux Canaries dans un programme « Sept à huit » de TF1 et les citations utilisés sont pris de ce programme (T4).

(27) On se dit : **il ne faut pas dormir** ! Dès qu'on somnole, **on a peur d'être jeté par-dessus bord**...On devient animal. On ne dit plus rien. Tous les mots deviennent tabous. Le mot « mort » par exemple alors qu'on **est entouré** de cadavres.

(28) **Il a le réflexe de crier** avec ce qui lui reste de forces lorsqu'il aperçoit un navire espagnol qui se dirige vers la pirogue.

Ce texte montre que la personne est toujours vivante et capable de réfléchir pendant son voyage. Cependant, la situation est extrêmement difficile et les réflexions de la personne sont passives et vu par distance cf. « *on a peur d'être jeté par-dessus bord* » et non pas « *j'ai peur d'être jeté...* ». Alors, les structures impersonnelles et les verbes intransitifs (*devenir, somnoler*) sont utilisés plus souvent. Un moment d'action arrive avec le dernier cri ; avec le seul but de survivre. Même si les actions sont plutôt passives, c'est la voix authentique de la personne qu'est entendue cf. les formulations actives et passives de Byram (2002).

Le journaliste a interviewé le président de l'association de soutien aux travailleurs immigrés (l'ASTI) et leurs points de vue sont présentés dans le texte (T6) concernant d'un homme qui a essayé de fuir de la police.

- (29) Il s'appelle **Bakary Coulibaly**. Il est malien. **Ou du mois l'affirme**, puisqu'il n'a pas de passeport pour l'attester.
- (30) ...une nouvelle escalade dans le poids **du désespoir des sans-papiers**.
- (31) Et ce matin, **il s'est jeté** par la fenêtre pour échapper à un contrôle de police chez lui.
- (32) ...muni d'un visa de tourisme, **qu'il dit avoir payé 10 000 euros**.

Le texte semble avoir de la sympathie et de la compréhension vers le « *désespoir des sans-papiers* » et le président de l'ASTI a défendu les droits des immigrés. Mais simultanément beaucoup d'information a été révélé (le nom, la nationalité, des informations de la santé et le nom de l'hôpital etc.). D'ailleurs, dans deux occasions les détails que l'immigré a raconté, ont été doutés ; « *ou du mois l'affirme* » et « *qu'il dit avoir payé 10 000 euros* ». La plus grande distinction avec le texte précédent est que dans ce texte il est impossible de savoir s'il Bakary a voulu que toute son information est rapporté avec cette manière ; la voix du texte n'appartient pas à Bakary. Il est l'objectif d'un souci et d'un doute.

Dans un extrait du livre « Eldorado », l'immigration irrégulière est approchée par le harcèlement mais aussi par l'espoir (T5).

- (33) **Je souris**. Tout commence maintenant. **Je suis heureux...**
- (34) Ça brûle. Ils viennent **de mettre le feu à notre campement**.
- (35) Plus rien, maintenant, **ne pourra** m'arrêter.

Le texte montre la voix et les sentiments positifs du personnage. Il est peu important que leurs sacs brûlent au campement. Le verbe en forme du futur dirige vers l'avenir et contient l'espoir d'une meilleure vie. Le changement est vu positivement malgré des difficultés.

Par la violence contre les autres

Le texte « Jeunes filles délinquantes » (T14) discute la situation problématique autour de l'intégration à la société.

- (36) Quand elles n'avaient pas cœur à danser et qu'il leur fallait tout de même **dépenser cette énergie** qu'elles ne maîtrisaient pas, il leur arrivait de quitter leur territoire.
- (37) **Se jetant sur elles**, elles leur **assénaient des coups, leur taillaient le visage** à l'aide de morceaux de sucre qu'elles gardaient par-devers elles.
- (38) Elles **emportaient les trophées** : un blouson, une paire de basket de dernier cri, le souvenir, surtout, de l'effroi dans les yeux bleus.
- (39) Elles ne **voulaient pas changer le monde, juste en mordre un bout**.

Dans le texte, les personnages sont décrits comme plein d'énergie et de force. Les actions des personnages sont concrètes et violentes. La narratrice explique dans le texte mais la voix et les sentiments de ces jeunes filles sont également entendus. Les actions violentes pourraient être expliquées comme la manifestation de l'absence des possibilités à la société. Si le texte est bien compris et traité avec ses références subtiles aux problèmes sociétaux, il est possible de l'utiliser à l'éducation à la citoyenneté mondiale, par exemple, en développant les points mentionnés par Byram (2012) ,l'esprit critique, l'autoréflexivité et le besoin pour transformation. Cependant, les objectifs du respect interculturel et de la solidarité (cf. Hill 2012, Global Education Network Europe 2022) sont difficilement approchés avec ce texte.

5.2. Réduction des inégalités ?

Dans cette section, nous analysons les textes par l'objectif « Inégalités réduites » (Organisation Nations Unies 2015, 23) et par l'éducation à la citoyenneté mondiale (cf. Andreotti 2006).

Inégalités réduites

Vu par l'objectif « Inégalités réduites », les textes sont touchés les cibles d'autonomisation de tous, migrations et mobilité, et représentation des pays en développement (cf. la page 10). Quand même le traitement des sujets a été inadéquat. Par exemple, la mobilité des personnes occidentales (T1-T3, T13) est irresponsable vu écologiquement ; de voyager loin pour planter des arbres ou pour habiter dans les bois, et vu socialement ; de voyager autour du monde sans argent étant dépendante d'autres, même plus pauvre. D'un autre côté, l'immigration irrégulière est traitée dans trois textes (T4-T6) de la manière sensationnelle (des cadavres, de la violence, du désespoir).

La cible d'autonomisation de tous dans les textes peut d'être approchée par la manière de la représentation des autres que révèle comment les groupes différents sont favorisés ou défavorisés. Dans les textes concernant des jeunes occidentales, d'autres personnes sont souvent représentées positivement comme personnes qui ont de la bienveillance et qui aident toujours volontairement ses nouveaux amis. Par exemple :

(21) Je repartirai à la rencontre des vivants, ceux dont **la douceur et la bienveillance m'ont fait tant de bien.** (T1)

(22) Marianne retient de son séjour « **la gentillesse de la population** » ...Pendant toute la durée du chantier de jeunes de Tougan avec leur animateur Samba **nous ont aidé et accompagnés**. (T3)

Deuxièmement, les autres sont vus comme malheureux et qui ont besoin d'aide ou d'éducation (T6, T11-T13, T15). Par exemple :

(23) Nous avons encore beaucoup de producteurs qui voudraient entrer dans le système, mais qui **attendent à la porte**. (T11)

D'un autre côté, dans les textes concernant les immigrés africaines, d'autres sont vus comme agresseurs (T5, T6) ou comme victimes parfaites pour vengeance (T14).

(24) Il vont continuer **leur harcèlement** sur d'autres que nous, sans cesse. (T5)

(25) D'autres filles. **Celles qui avaient tout ce dont elles étaient privées**...Des filles aux cheveux long, naturellement lisses.(T14)

Dans ces exemples des attitudes sont découvertes ; les jeunes occidentales sont celles qui peuvent compter sur le soutien amical d'autres dans le monde entier en développant son caractère. Mais il n'est pas le même cas avec les gens du Sud global qui sont les victimes du harcèlement ou les agresseurs qui font peur d'autres. Bref, l'émancipation dans les textes se passe amicalement pour les occidentaux et par les actions violentes pour les non occidentaux ou alternativement l'émancipation ne se passe pas du tout quand les personnes sont représentées comme les récipients passives d'aide.

L'éducation à la citoyenneté mondiale

Si les textes sont analysés par leur regard aux structures de pouvoir (cf. Andreotti 2006), les mêmes différences se manifestent. Les textes (T4, T5, T7, T8, T14, T16) qui ont été écrits par ou avec les personnes d'origine au Sud global sont ceux qui discutent les structures de pouvoir inégales dans les pays et entre les pays (stéréotypies, attitudes, possibilités). Dans ces textes, les éléments de l'éducation à la citoyenneté mondiale critique pourraient d'être vus. Dans les autres textes (T1-T3, T6, T9-13, T15) la pensée occidentale avec ses avantages, expectations et positions de pouvoir règne. Dans deux textes (T1, T2) la société occidentale avec ses valeurs de consommation, a été confrontée partiellement, mais la réflexion critique n'avance pas suffisamment loin aux privilèges à voyager librement ou de choisir à vivre de la manière minimaliste dans le monde plein de pauvreté.

Dans les textes des ONGs , la pénurie d'éducation et de ressources est discutée et des solutions faciles et techniques sont proposées ; soutenir les campagnes de la scolarisation par

ex. « Because I'm a girl » (T15). Dans le texte de Max Havelaar France (T11), le commerce équitable avec l'action individuel p.ex. l'achat du café est proposé comme solution pour les inégalités dans le commerce mondial. La plantation d'arbres au Burkina Faso (T3) et le travail bénévole en Inde, par les jeunes français, sont également vu comme méritant. Selon la classification d'Andreotti (2006, 46-47), les exemples représentent la version faible de l'éducation à la citoyenneté mondiale.

6. Conclusion

Notre mémoire de licence traite la thématique autour du développement durable et l'éducation à la citoyenneté mondiale. Notre avons eu l'intention de faire en ensemble des références pour évaluer les textes de façons critique. L'objectif de notre étude était d'examiner les 16 textes choisis du manuel « Le monde en français French B for the IB diploma », un manuel scolaire avancé de français langue étrangère d'IB.

Le but de notre recherche a été à découvrir le potentiel du manuel scolaire pour améliorer la réflexion critique chez les élèves et réduire les inégalités. Nous avons divisé le problème de recherche en deux. Au primo, nous avons analysé le rôle des personnes dans les textes. Secundo, nous avons évalué comment les textes ont réussi vu par l'objectif de l'Agenda 2030 et par l'éducation à la citoyenneté mondiale.

Tous les textes analysés avaient un facteur commun qui est aussi importante à l'éducation à la citoyenneté mondiale : le changement d'avenir. Nous avons distingué trois grandes sous-catégories. Dans ces différentes catégories le changement se présente par le développement personnel, par le soutien des autres ou par le combat pour soi-même. Il est important de noter que le rôle des personnages dans les textes semble d'être lié à leur origine ethnique. Par exemple, le développement personnel actif de la manière positive - avoir des expériences sympathiques en voyageant autour du monde - semble d'être désigné pour les occidentaux blancs.

Le soutien pour les autres est également vu par le point de vue occidental dans les textes des ONGs (Unicef, Plain International) et de Max Havelaar France ; la responsabilité des pays du Nord est d'aider des autres, particulièrement des enfants, dans les pays du Sud. Dans ces textes des personnes du Sud ont été représentées comme malheureux qui « *attendent à la porte* » (T11)

pour assistance. D'un autre côté, dans les textes catégorisés comme le combat pour soi-même ; toutes les personnes qui ont lutté pour changer sa vie ont été d'origine africaine. Les rôles sont variés de l'action passive réflexive dans « Le récit de l'unique survivant » aux actions violentes contre les autres dans « Jeunes filles délinquantes » (T14).

Il y avait des exceptions à la pensée occidentale comme le texte (T7) avec Zahia Ziouani qui voulait rendre les autres indépendantes. Mais, souvent le rôle des gens à l'origine du Sud était marqué par la violence, le harcèlement, la mort et par les moindres possibilités. Les personnages du texte « Jeunes filles délinquantes » étaient différents dans le sens que ces filles protestaient le statut auquel elles étaient soumises et elles essayaient de recevoir les mêmes privilèges que les autres. Le troisième cas où il y avait de la réflexion critique (cf. Byram 2012) était le texte de Dany Laferrière (T8) avec ses réflexions sur les stéréotypes.

Les thèmes de la migration et de la mobilité ont été souvent abordés dans les textes. Mais vu par le concept du développement durable, nous trouvons que les textes ne succèdent pas dans le traitement du sujet par la manière encourageant la migration et mobilité légitime, responsable et en sécurité (cf. Organisation Nations Unies 2015, 23). L'immigration irrégulière est traitée de la manière sensationnelle. Tandis que la migration régulière normale pour les études, les emplois ou les raisons familiales n'a pas été mentionnée. D'un autre côté, la mobilité des jeunes était écologiquement et socialement vue - non durable. La cible de l'autonomisation et celle de la représentation des pays du Sud étaient également partielle ; le point de vue a contenu presque toujours les aspects de la pensée occidentale. Les textes analysés supportent l'interprétation que des problèmes mondiaux sont causés par la pauvreté et l'impuissance des gens du Sud et les solutions pour réduire les inégalités dans le monde restent aux trois matières principales : le support pour les campagnes, le travail bénévole et le café du commerce équitable. Donc, les textes supportent plutôt l'éducation à la citoyenneté mondiale faible que celle de critique. (cf. Andreotti 2006).

En conclusion, il est difficile de constater que les textes, en soi, encourage la réflexion critique chez les élèves car la majorité des textes a été fondée sur la pensée occidentale et les structures de pouvoir anciens. Cependant, le vocabulaire dans les textes était extrêmement versatile et les mots sont les conditions préalables pour discussion et changement (cf. Maijala et al. 2024 ; Barratt Hacking et al. 2017). Donc, avec l'aide des exercices réflexives par un enseignant possédant du savoir-faire culturel (cf. Hahl 2020), la vision du monde représentée

pourrait d'être remise en question car les mots nécessaires existent. Aussi vu par les changements dans l'éducation internationale, qui est devenue un grand commerce aux pays du Sud pour les locaux (cf. Bunnell 2014), une demande pour changement rend nécessaire. Peut-être, il serait possible de réunir l'éducation au politique (cf. Barthes 2022) avec l'éducation au développement durable et l'éducation à la citoyenneté mondiale, si les enseignants étaient plus au courant.

Bibliographie

- Andreotti, V. (2006). Soft versus Critical Global Citizenship Education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 3, 40-51.
- Barthes, A. (2022). Quels curricula d'éducation au politique dans les questions environnementales et de développement ? *Éducation et socialisation*. <https://doi.org/10.4000/edso.18744>
- Barratt Hacking, E., Blackmore, C., Bullock, K., Bunnell, T., Donnelly, M. & Martin, S. (2017). The International Mindedness Journey: School Practices for Developing and Assessing International Mindedness Across the IB Continuum. International Baccalaureate Organization. Disponible sur: <https://researchportal.bath.ac.uk/en/publications/the-international-mindedness-journey-school-practices-for-develop> (Visité le 7.1.2024)
- Brundtland, G. (1987). *Our common future*. New York : Oxford University Press.
- Bunnell, T. (2014). *The changing landscape of international schooling. Implications for theory and practice*. London : Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315817705>
- Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparison and contrasts. *Language Awareness*, 21, 5-13. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639887>
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3aa>
- Conseil de l'Europe (2002). *European Strategy Framework For Improving and Increasing Global Education In Europe to the Year 2015*. Disponible sur : <https://rm.coe.int/168070e540>

Gardner-McTaggart, A. (2016). International elite, or global citizens? Equity, distinction and power: the International Baccalaureate and the rise of the South. *Globalisation, Societies and Education*, 14 (1), 1-29. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.959475>

Gardner-McTaggart, A. (2021). Washing the world in whiteness; international schools' policy. *Journal of Educational Administration and History*, 53 (1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1844162>

Global Education Network Europe (2022). *La déclaration européenne sur l'éducation à la citoyenneté mondiale à l'horizon 2050. La déclaration de Dublin. Disponible sur: https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/655f3f3ff443470609776f1e/1700740931937/GE2050-declaration_FR.pdf* (Visité le 7.1.2024)

Hahl, K. (2020). Kulttuurin muuttunut olemus opetussuunitelmissa ja vieraiden kielten oppikirjoissa. Dans R. Hildén & K. Hahl (dir.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 17.

Hill, I. (2012). An international model of world-class education: The International Baccalaureate. *Prospects*, 42, 341-359. <https://doi.org/10.1007/s11125-012-9243-9>

Hughes, C. (2020). International schools and global citizenship education. Dans A. Akkar & et Q. Maleq (dir.) *Global citizenship education*, 177-190. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44617-8_13

Maijala, M., Gericke, N., Kuusalu, S., Heikkola L., Mutta, M., Mäntylä, K. & Rose, J. (2024). Conceptualising transformative language teaching for sustainability and why it is needed. *Environmental Education Research*, 30 (3), 377-396. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2167941>

Organisation Nations Unies (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Disponible sur : <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki : Tammi.

UNESCO (2013). Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenge of the 21st Century. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>

van Oord, L. (2007). To westernize the nations? An analysis of the International Baccalaureate's philosophy of education. *Cambridge Journal of Education*, 37 (3), 375–390. <https://doi.org/10.1080/03057640701546680>

Annexes

Annexe 1. La liste détaillée des textes analysés

Abrioux, A., Chrétien, P., & Fayaud, N. (2018). *Le monde en français French B for the IB diploma*. UK : Cambridge University Press.

Identités

1. L'aventurière fauchée (1.2 Vivre autrement, Le tour du monde sans argent lecture 6)
2. Une cabane dans les bois (1.2 Vivre autrement, Habitats alternatifs, lecture 11)

Expériences

3. Partir, c'est grandir un peu (2.1 Les voyages forment la jeunesse : En quoi les voyages nous aident-ils à élargir nos horizons ?, Voyager autrement, lecture 12)
4. Le récit de l'unique survivant (2.4. : à la recherche d'une meilleure vie Migrer à quel prix, Migrations, lecture 5)
5. Enfin passés ! : (2.4 à la recherche d'une meilleure vie Migrer à quel prix, Migrations, lecture 10)
6. Un sans-papiers bordelais se défenestre pour échapper à un contrôle (à la recherche d'une meilleure vie Migrer à quel prix, Migrations, lecture 12)

Ingéniosité humaine

7. Elle mène les jeunes de banlieue à la baguette (3.2 Les arts et nous à quoi servent les arts, L'art pour transformer la société, lecture 11)
8. Le regard (3.4. Le monde vu par les médias : comment les médias influencent-ils nos rapports avec les autres ? lecture 7)
9. Le village du bout du monde (3.4. Le monde vu par les médias : comment les médias influencent-ils nos rapports avec les autres ? lecture 11)

Organisation sociale

10. Un camp de jeunes, c'est quoi ? (4.2 Moi et les autres : s'engager pour les autres, comment faire ? lecture 2)
11. Entretien avec Victor Ferreira, directeur de Max Havelaar France (4.2 Moi et les autres : s'engager pour les autres, comment faire ? lecture 8)
12. Éducation/égalité (4.3 études et emploi: comment faire face aux défis du xxi siècle? lecture 2)
13. Six mois en Inde pour Etienne, 23 ans (4.3 études et emploi : comment faire face aux défis du xxi siècle ? Une année de pause, lecture 8)
14. Jeunes filles délinquantes (4.4. L'ordre public : les lois et les règlements nous permettent-ils de mieux vivre ensemble ? lecture 4)

Partage de la planète

15. Education des filles (5.2 Nos droits à tous Qu'est-ce qu'une société équitable ? lecture 14)
16. Choisir son destin (5.2 Nos droits à tous Qu'est-ce qu'une société équitable ? lecture 16)

Livres :

- T1 ; basé sur un blog mais publié en forme de livre aussi : « Petites » écrit par Sarah Gysler
- T2 ; du livre autobiographique « Dans les forêts de Sibérie » par Sylvain Tesson
- T5 ; du livre « Eldorado » par Laurent Gaudé
- T9 ; du livre « Madam Bâ » par Érik Orsenna
- T14 ; de la nouvelle « Filles du bord de ligne » publié dans « Afropean soul et autres nouvelles » par Léonora Miano
- T16 ; du livre « Une si longue lettre » de Mariama Bâ

Articles, éditorial :

- T4 ; un extrait de l'article publié dans « Le Monde »
- T6 : un extrait de l'article publié dans « Libération »
- T7 ; un extrait de l'article publié dans « Le Télégramme »
- T8 ; un entretien publié dans « L'internaute » (un site d'information)
- T13 ; un extrait de « Un Break après le bac, oui mais lequel » publié dans le magazine « Version Femina »

Brochures (et dépliant) :

- T3 ; une brochure de « CG02 »
- T10 ; une brochure de Emmaüs
- T12 ; un dépliant d'Unicef
- T15 ; une brochure de Plan International