



**L'Éducation à la Citoyenneté  
Mondiale dans les écoles  
de l'enseignement secondaire  
de la Fédération Wallonie-Bruxelles**

**Synthèse  
de l'étude  
Juillet 2015**

**ANNONCER LA  
COULEUR**

**HEL  
MO**  
Haute Ecole  
Libre Mosane

**PEDAGOGIQUE**

**Coordination**

Annoncer la Couleur - CTB Agence belge de Développement  
Rue Haute 147, 1000 Bruxelles  
02 505 18 23  
[annoncerlacouleur@btccctb.org](mailto:annoncerlacouleur@btccctb.org)  
[www.annoncerlacouleur.be](http://www.annoncerlacouleur.be)

**Éditeur responsable** : Carl Michiels - CTB - Rue Haute 147 - 1000 Bruxelles - Juillet 2015.

**Graphisme et impression** : [www.altitude.design](http://www.altitude.design)



Le présent document est la synthèse de l'étude « L'Éducation à la Citoyenneté Mondiale dans les écoles de l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles ». L'étude complète sera disponible sur le site d'Annoncer la Couleur à partir du 25 septembre 2015.

Cette étude a été commanditée par Annoncer la Couleur et financée par la Coopération belge au Développement.

L'étude a été réalisée par Jacques CORNET, Pierre WAAUB, Adélie MIGUEL SIERRA, Marie-Noëlle TENAERTS et Hélène DENNE sous la coordination de la Haute École Libre Mosane (HELMo).

Annoncer la Couleur remercie chaleureusement les personnes du cabinet et de l'administration de l'enseignement obligatoire, des réseaux d'enseignement, d'ACODEV et d'ALC qui ont pris part au comité de pilotage de cette étude.

Enfin, Annoncer la Couleur remercie les directions, enseignants et élèves qui ont accepté de rencontrer les chercheurs de l'étude ainsi que les 400 répondants au questionnaire.

Bonne lecture !

# Tables des matières

|                                                                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Résumé</b> .....                                                                                           | 5  |
| <b>1 Introduction</b> .....                                                                                   | 7  |
| 1.1 L'émergence d'une proposition internationale<br>pour l'éducation à la citoyenneté .....                   | 7  |
| 1.2 L'école, lieu d'apprentissage<br>d'une citoyenneté à l'échelle mondiale ? .....                           | 8  |
| 1.3 Objectifs de l'étude .....                                                                                | 9  |
| 1.4 Démarche et méthodes .....                                                                                | 10 |
| <b>2 L'École en contexte</b> .....                                                                            | 12 |
| <b>3 Mise en relation des acteurs ayant une influence sur l'ECM</b> .....                                     | 15 |
| <b>4 De l'éducation citoyenne à l'éducation à la citoyenneté mondiale</b> .....                               | 17 |
| 4.1 Un cadre conceptuel pour analyser les pratiques .....                                                     | 17 |
| 4.2 Comprendre le contexte des établissements<br>pour développer des stratégies d'implantation de l'ECM ..... | 18 |
| <b>5 Cartographie des établissements</b> .....                                                                | 27 |
| 5.1 Les établissements à ISE très faible .....                                                                | 27 |
| 5.2 Les établissements à ISE faible .....                                                                     | 28 |
| 5.3 Les établissements à ISE moyen .....                                                                      | 31 |
| 5.4 Les établissements à ISE élevé .....                                                                      | 32 |
| <b>6 Recommandations</b> .....                                                                                | 34 |
| 6.1 Recommandations générales .....                                                                           | 34 |
| 6.2 Recommandations transversales .....                                                                       | 38 |
| 6.3 Recommandations opérationnelles .....                                                                     | 40 |
| <b>7 Bibliographie</b> .....                                                                                  | 47 |
| <b>Annexes</b> .....                                                                                          | 50 |

# RÉSUMÉ

L'intégration de l'éducation à citoyenneté mondiale (ECM) par les établissements de l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie Bruxelles est un objectif à la fois souhaitable et complexe. Malgré des moyens importants et une stratégie élaborée mise en œuvre par les acteurs spécialisés en ECM, ceux-ci ne parviennent à implanter des pratiques intéressantes et pérennes que dans un nombre limité d'établissements scolaires. Il fallait donc s'intéresser à ce qui fait obstacle et/ou aide au déploiement de l'ECM, tant du côté des stratégies mises en œuvre par les acteurs spécialisés de l'ECM que du côté des établissements scolaires.

L'étude a investigué sur cette question en privilégiant les points de vue et les positionnements des acteurs scolaires à travers des entretiens qualitatifs sur base d'un échantillon de 25 établissements scolaires, complétés par un questionnaire en ligne diffusé plus largement. Des entretiens complémentaires auprès des acteurs qui encadrent le milieu scolaire au niveau institutionnel ont permis de mieux comprendre certaines tensions ou priorités qui se confrontent autour des missions de l'école. L'ensemble de ces données a permis, sur base d'un modèle d'analyse élaboré en interaction avec les objectifs de la recherche, de proposer quatre typologies théoriques (typologies des établissements, des dispositifs, des pratiques et des partenariats) qui permettent de rendre compte des différentes configurations rencontrées (monographies types).

Dans les limites du temps octroyé et sans prétendre être totalement représentatives, les données recueillies donnent une image, une cartographie assez complète des freins et aides rencontrés. Mais surtout, elles mettent en évidence que le contexte auquel ces freins et aides répondent est commun à tous les établissements. En effet, les établissements scolaires semblent instrumentaliser des pratiques annoncées comme étant d'ECM au service de leurs propres intérêts et préoccupations. Ceux-ci sont centrés sur les problèmes liés à leur positionnement sur le marché scolaire et à la dynamique interne entre les acteurs de l'établissement. Dès lors, il serait intéressant de déplacer la question de l'efficacité des stratégies portées par les acteurs spécialisés en ECM. Cette efficacité ne sera pas seulement fonction de la qualité de la proposition faite aux établissements et à l'explication de celle-ci aux acteurs de l'école, mais

surtout à la capacité des acteurs spécialisés en ECM à convaincre les établissements que les démarches d'ECM proposées sont en mesure de les renforcer pour résoudre leurs problèmes liés aux confrontations des acteurs dans l'établissement et à leur positionnement sur le marché scolaire. Cette conclusion est d'autant plus intéressante que, dans l'échantillon de cette étude, **les établissements qui semblent gérer le mieux leur image sur le marché scolaire et la dynamique des confrontations entre acteurs tout en garantissant une large mixité sociale dans leur recrutement sont précisément ceux qui développent les pratiques les plus intéressantes en termes d'ECM.**



# 1. INTRODUCTION

## 1.1. L'émergence d'une proposition internationale pour l'éducation à la citoyenneté

En ce début de 21<sup>e</sup> siècle, la société<sup>1</sup> est confrontée à des changements rapides et à des défis qui s'inscrivent dans des systèmes complexes, à l'échelle mondiale.

Le processus de mondialisation et les différentes crises globales qui l'accompagnent (financière, économique, écologique, sociale, culturelle et démocratique) plongent une partie de la population dans la précarisation. Le modèle de développement de société, imposé aujourd'hui comme référence à l'ensemble de la planète, montre ses limites à améliorer les conditions sociales et matérielles de vie de l'ensemble de la population. Ce modèle n'étant ni socialement ni écologiquement soutenable. Face à des dynamiques d'homogénéisation des modes de vie et de pensée, certains groupes revendiquent des identités et particularismes spécifiques.

Ce contexte de mondialisation amène de nombreux acteurs à réinterroger le rôle et les missions de l'éducation tant formelle que non formelle. Quelles devraient être ses principales finalités ? Quels types de démarches, d'analyses et de compétences sont nécessaires pour faire face aux problèmes globaux et locaux ? Peut-elle contribuer à la construction d'un monde plus juste et solidaire ?

Plus particulièrement, le secteur de la coopération au développement s'est emparé de ces questions en développant un cadre de référence sur le rôle essentiel d'une éducation à la citoyenneté dans une perspective globale. Le Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe, s'inscrivant dans ce mouvement, définit l'éducation à la citoyenneté mondiale comme « *une éducation qui ouvre les yeux des citoyens sur les réalités du monde et les engage à participer à la réalisation d'un monde plus juste et plus équitable, respectueux de droits de l'Homme pour tous.* »<sup>1</sup>

1 Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe, Déclaration de Maastricht sur l'éducation à la citoyenneté mondiale 2002. Selon cette définition l'éducation à la citoyenneté mondiale englobe l'éducation au développement, l'éducation aux droits humains, l'éducation au développement durable, l'éducation à la paix et à la prévention des conflits et l'éducation à l'interculturalité ; ces différentes composantes constituant dans leur globalité l'éducation à la citoyenneté.

En Belgique, Annoncer la Couleur, programme fédéral d'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) sous la tutelle du Ministère de la coopération, et les ONG francophones regroupées au sein de la fédération ACODEV proposent différentes démarches d'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire qui visent à:

- faciliter une compréhension globale des enjeux du développement et des mécanismes d'exploitation injustes qui engendrent des relations inégalitaires entre le Nord et le Sud ;
- faciliter la compréhension des interdépendances au niveau mondial ;
- accompagner l'acquisition d'un regard conscient et critique de la réalité, tant au niveau de relations micro-sociales qu'au niveau macro ;
- favoriser un meilleur dialogue entre les citoyens à travers une approche interculturelle basée sur le respect mutuel et l'égalité ;
- promouvoir des valeurs, attitudes, et aptitudes liées à la solidarité ;
- susciter et renforcer la capacité des citoyens à se mobiliser dans des actions collectives de solidarité de type social, politique ou de sensibilisation, en vue de jeter les bases d'un monde plus juste et plus équitable.

## 1.2. L'école, lieu d'apprentissage d'une citoyenneté à l'échelle mondiale ?

Les acteurs spécialisés en ECM proposent depuis de nombreuses années leur collaboration en milieu scolaire. Ils entendent ainsi contribuer à ce que les jeunes deviennent des citoyens plus conscients de l'inégale répartition des ressources dans le monde, des atteintes à la dignité et aux droits humains qui en résultent, et du rôle actif qu'ils peuvent et pourront jouer, individuellement et collectivement, dans un esprit de justice et de solidarité, pour y mettre un terme.<sup>2</sup> L'école est un important terrain d'action de l'éducation à la citoyenneté mondiale.

Parallèlement à cette offre externe, des enseignants motivés tentent, malgré les difficultés auxquelles l'école est confrontée, d'éveiller leurs élèves aux questions fondamentales de société à travers leurs cours ou à travers des projets périscolaires, sans forcément l'appui de collaborations externes.

---

<sup>2</sup> ACODEV, Présentation de quelques caractéristiques du terrain de l'éducation à la citoyenneté mondiale en milieu scolaire, 2013.



Quel regard l'école porte-t-elle sur les pratiques ECM ? Quelles sont les stratégies et les types de pratiques mis en place en interne? Quel en est le centre de gravité? Quels sont les freins/obstacles rencontrés par les acteurs scolaires? Quelle légitimité est octroyée aux acteurs externes qui ont une vision partielle des dynamiques et confrontations qui se jouent au sein du système éducatif tant au niveau de son fonctionnement qu'au niveau des finalités poursuivies ?

Afin de tenter de répondre à ces questions, ou tout du moins d'en identifier certains éléments, le groupe de pilotage de cette étude a souhaité solliciter la parole des propres acteurs éducatifs. Quelques recherches et évaluations ont déjà été réalisées sur l'articulation ECM et milieu scolaire. La spécificité de celle-ci réside peut-être dans le poids donné à l'écoute des analyses et trajectoires des acteurs scolaires sans les enfermer dans un cadre prédéfini.

### 1.3. Objectifs de l'étude

Afin de mieux appréhender l'ancrage de l'ECM dans les établissements de l'enseignement secondaire, Annoncer la Couleur a initié cette étude qui vise à :

- comprendre ce qui se fait (ou pas) à l'école en matière d'ECM/ED, dans quel contexte et avec quelle dynamique (*typologie d'écoles sur base des pratiques et des stratégies menées*);
- identifier l'ensemble des acteurs liés au monde scolaire afin d'avoir une vue globale des parties prenantes, et comprendre leur rôle, leur fonctionnement et leur dynamique (*état des lieux des parties prenantes*).

Cette cartographie des dynamiques existantes et des acteurs qui les portent, complétée par d'autres études pertinentes, devrait permettre de repérer des leviers et des freins à l'intégration de l'ECM/ED dans l'enseignement, de mieux comprendre les besoins des acteurs scolaires en la matière, ainsi que de favoriser une nouvelle stratégie de collaboration entre acteurs.

Un comité de pilotage composé de représentants d'ALC, de la fédération des ONG (ACODEV), de la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire (DGEO), du Cabinet et de réseaux d'enseignement a joué son rôle de veille tout au long de la démarche et facilité son déploiement.

Parallèlement, la même étude «Cartografie van wereldburgerschapseducatie in het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap : analyse en behoeften» commanditée par Kleur Bekennen a été réalisée par une autre équipe de recherche auprès des acteurs de l'enseignement secondaire de la Communauté flamande.

## 1.4. Démarche et méthodes

Les premières hypothèses ont été posées par l'équipe de recherche en vue de la construction d'un modèle d'analyse travaillé de manière dynamique et itérative qui a ainsi accompagné toute la phase de recherche.

L'approche qualitative par entretiens semi-directifs a été choisie comme porte d'entrée pour interroger les acteurs. Deux types de publics ont été approchés : les acteurs des établissements scolaires et des représentants institutionnels stratégiques du secteur de l'enseignement et de l'éducation à la citoyenneté mondiale au sein de la coopération au développement.

Pour chaque établissement, trois types d'entretiens ont été sollicités : une rencontre uniquement avec la direction, un entretien de groupe avec des membres de l'équipe éducative, l'animation d'un atelier d'une heure avec une classe en fin de cursus.

Au départ de l'annuaire des écoles secondaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles, un échantillon d'écoles a été sélectionné correspondant à des critères d'appartenance de réseau, de province, de filières d'enseignement. Ces critères ont été complétés par une répartition à respecter en termes d'indices socioéconomiques (ISE), de taille d'établissement et une distribution entre rural et urbain.

Au final, 25 écoles se sont impliquées activement, certaines facilitant les trois types d'entretiens sollicités (direction, équipe éducative, élèves en fin de cursus), d'autres en partie. Nous avons également eu l'opportunité d'interviewer 14 enseignants représentant une dizaine d'établissements scolaires lors d'une journée OXFAMNESTY.

Afin de replacer les données qualitatives dans un cadre plus large et éventuellement de pouvoir extrapoler quelques considérations sur les variables retenues, un questionnaire en ligne a été réalisé. Le lien vers celui-ci a été diffusé via une circulaire<sup>3</sup> à l'ensemble des directions des établissements secondaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui étaient invitées à le transférer vers l'ensemble des équipes éducatives. Le questionnaire a été complété par 394 répondants.

Des représentants de différentes instances de l'administration de l'enseignement, ainsi que les différents syndicats d'enseignants et les fédérations d'associations de parents ont été rencontrés afin de mieux appréhender les postures institutionnelles ayant une influence sur les pratiques de terrain. L'administration de la coopération au développement (DGD) ainsi qu'ACODEV ont également partagé leurs postures en tant que collaborateurs externes de l'école.

Au niveau de l'étude documentaire, une analyse transversale des référentiels légaux (décrets Missions, Citoyenneté, Neutralité), des projets éducatifs des différents réseaux et des projets d'établissement a été également réalisée.

---

3 La circulaire 5117.

## 2. L'ÉCOLE EN CONTEXTE

L'enseignement en Belgique, pour des raisons historiques, est organisé sur base d'une double liberté : la liberté pour tout Pouvoir Organisateur d'organiser l'école de son choix et la liberté des familles d'inscrire leurs enfants dans l'école de leur choix. Cette situation, inscrite dans un pacte intouchable au risque de ranimer ce qu'on appelle désormais la « guerre » scolaire, a conduit à ce que les chercheurs appellent aujourd'hui le quasi-marché scolaire.

Ce quasi-marché, **du côté de l'offre éducative** s'est structuré en quatre fédérations de Pouvoirs organisateurs (réseaux) :

- l'enseignement organisé par la FWB (23% des élèves du secondaire) ; et trois réseaux d'enseignement subventionnés par la FWB :
- le SEGEC, enseignement catholique (56% des élèves du secondaire) ;
- le CPEONS, enseignement communal et provincial qui regroupe (16 % des élèves du secondaire) ;
- et la FELSI, enseignement libre subventionné indépendant (5 % des élèves du secondaire).

Ces fédérations sont en concurrence et cherchent à garantir pour elles-mêmes en leur sein la plus grande liberté stratégique possible. Les antagonismes qui résultent de cette structuration en réseaux sont renforcés par une structuration parallèle des acteurs syndicaux (CGSP, CSC)<sup>4</sup> et des associations de parents (FAPEO, UFAPEC)<sup>5</sup>.

Cette polarisation a un effet paralysant et conservateur sur le système éducatif, chaque tentative de changement étant jaugée à l'aune des concurrences entre ces piliers.

---

4 Confédération des Syndicats Chrétiens (CSC) - enseignement, Centrale Générale des Services Publics (CGSP) – enseignement.

5 Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (FAPEO), Fédérations d'Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (UFAPEC).

**Du côté de la demande éducative**, la combinaison des demandes individuelles des familles prend une force considérable et chaque établissement scolaire est obligé de se positionner par rapport à ses concurrents directs. Les établissements scolaires ont des publics préférentiels ciblés pour leurs caractéristiques socio-économiques, leur capital culturel, et se différencient, se distinguent avec des profils pédagogiques ou socio-politiques affirmés.

Le résultat sur le système éducatif est inquiétant : les établissements qui « gagnent » sont ceux qui se débarrassent des élèves qui ont des profils socio-économiques défavorisés et/ou des difficultés scolaires, élèves que « recueillent » les établissements qui « perdent ». L'école reproduit, voire renforce, les inégalités sociales en les transformant en inégalités scolaires et en les concentrant dans les mêmes établissements.

Face à cette situation désastreuse pour les « performances » du système scolaire, le pilotage tente de réagir en multipliant les prescriptions centralisées, cherchant à réduire les inégalités entre établissements et obtenir des résultats mesurables les plus élevés possible.

Les deux logiques de pilotage, de type « régulation publique centralisée » se heurtent de plein fouet à la logique des acteurs scolaires dominants : les établissements et les parents individuellement qui utilisent et détournent, chacun stratégiquement, les prescriptions centralisées dans le sens de leurs intérêts en fonction de leur position dans le marché. Le résultat de ce mélange de libertés et de pilotage centralisé est que les acteurs de l'enseignement, et singulièrement les enseignants, sont imbriqués dans des systèmes d'attentes contradictoires.

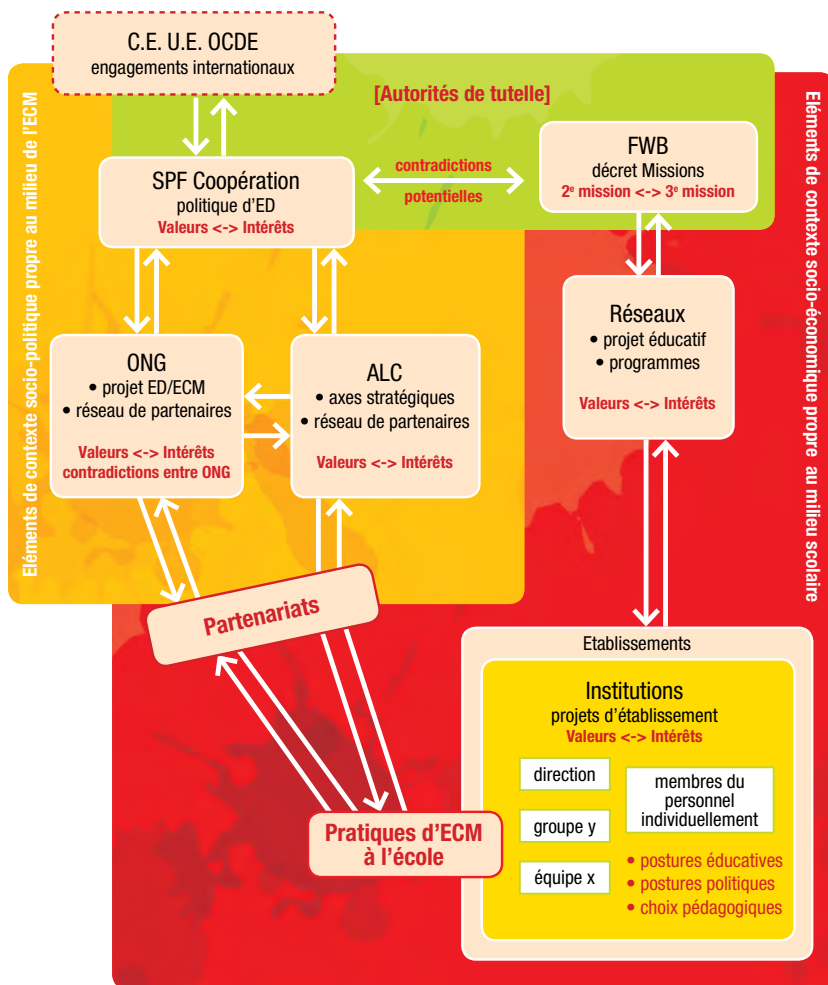
L'école, sur base de ses différentes missions, doit tout à la fois certifier, orienter, sélectionner mais aussi accueillir, épanouir, favoriser la meilleure réussite de tous. **L'école doit adapter les jeunes au marché de l'emploi, à une société concurrentielle mais aussi les préparer à transformer le monde de manière plus solidaires.** Et ces contradictions sont toujours plus exacerbées, par les familles et par les entreprises, au nom de l'employabilité et de la compétitivité, et par les instances internationales, les pouvoirs publics et les associations, au nom des Droits de l'Homme, de la justice, de l'égalité et de la durabilité.

Les établissements et les enseignants sont dès lors condamnés à l'échec professionnel: **il est impossible de réussir une chose et son contraire.** Condamnés à l'échec et vilipendés pour cet échec, ils sont privés de reconnaissance sociale.

**Il est capital de comprendre que c'est dans cette école secondaire-là, traversée par ces tensions et ces contradictions que l'ECM doit se diffuser.**



### 3. MISE EN RELATION DES ACTEURS AYANT UNE INFLUENCE SUR L'ECM



Les acteurs spécialisés en ECM sont appuyés par le ministère de la coopération belge. Ce dernier concrétise plus globalement les engagements que la Belgique a pris, entre autres, vis-à-vis du Conseil de l'Europe (C.E), de l'Union européenne (U.E) ou de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE). Le système éducatif belge, quant à lui, est organisé par les Communautés dans le respect du Pacte scolaire, voté en 1959.

Le schéma met en exergue la mise en relation des acteurs exerçant une influence potentielle sur les pratiques d'ECM sur le terrain scolaire. Cette mise en relation insiste sur les tensions qui traversent chaque acteur et leurs rapports entre eux, et qui, par hypothèse, peuvent influencer les pratiques.

Sans développer ici les contradictions et tensions qui traversent chaque acteur et qui structurent leurs relations, rappelons simplement deux éléments fondamentaux.

Coopération au développement, d'une part, et éducation et enseignement, d'autre part, dépendent de niveaux de pouvoir différents : fédéral et communautaire. Cela entraîne non seulement des conflits de compétences mais également, au moins potentiellement, des contradictions idéologiques, a fortiori lorsque les majorités diffèrent.

Par ailleurs, plus fondamentalement, chaque acteur doit articuler logique d'appareil (intérêts) et logique de mission (valeurs)<sup>6</sup>.

Ainsi par exemple, tout établissement scolaire doit concilier :

- ses valeurs éducatives en termes de justice par exemple, tant au niveau local (accueil et réussite de chacun et de tous) qu'au niveau international (rapports entre les peuples) et
- ses intérêts d'appareil (satisfaire la demande de parents inquiets, principalement et de plus en plus, de l'employabilité future de leurs enfants).

De même, tout partenaire externe à l'école doit aussi valoriser sa position par rapport aux autres sur le « marché » de l'intervention en milieu scolaire et réaliser sa mission dans le respect de ses valeurs (solidarité).

---

6 MINTZBERG H., Le pouvoir dans les organisations, Paris : Editions d'Organisation, 2003.

# 4. DE L'ÉDUCATION CITOYENNE À L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE

## 4.1. Un cadre conceptuel pour analyser les pratiques

**En empruntant certains concepts au sociologue P. Bourdieu, l'ECM peut être analysée comme une éducation transformatrice qui, à partir de ses spécificités, a pour visée le renforcement du « capital citoyen » des publics auxquels elle s'adresse et l'élargissement des champs sur lesquels elle s'exerce.**

Cette notion de champ est fondamentale car elle facilite l'analyse des pratiques non seulement à partir des compétences citoyennes qui y sont développées (le capital citoyen) mais également à partir des espaces et thématiques où elles s'élaborent (champ culturel).

Les compétences citoyennes peuvent ou non être mobilisées dans des champs plus larges au niveau territorial et/ou transférables ou non à d'autres problématiques. Par exemple, l'apprentissage de l'argumentation sur la plus-value du commerce équitable au sein d'un Jeune Magasin du Monde-OXFAM dans l'établissement scolaire peut potentiellement amener un jeune à s'investir dans un réseau d'économie sociale et solidaire au niveau national (le champ territorial de mobilisation de la compétence a été élargi mais pas transféré) ou peut amener celui-ci à s'impliquer activement dans le comité des élèves (la compétence est transférée dans un autre champ thématique sans élargissement de niveau territorial).

L'éducation à la citoyenneté est une action sur le capital citoyen des élèves.

**Les compétences citoyennes développées dans les pratiques, si restreintes soient-elles, sont potentiellement élargissables vers des espaces géographiques plus larges qui implique la dimension mondiale et transférables vers d'autres thématiques. Le mondial s'atteint par le local et le global s'atteint par le particulier.**

Ce cadre conceptuel a facilité l'analyse des pratiques définies comme citoyennes menées actuellement au sein des établissements et les conditions de leur articulation avec les finalités de l'ECM.

## 4.2. Comprendre le contexte des établissements pour développer des stratégies d'implantation de l'ECM

Les écoles ont une mission d'éducation à la citoyenneté définie comme suit :

« Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ».<sup>7</sup>

La dimension mondiale n'apparaît pas clairement dans cette définition et les acteurs spécialisés de l'ECM ne peuvent se transformer en acteurs d'éducation civique ou d'éducation citoyenne pour s'adapter aux établissements et à leurs enjeux. Ce n'est ni possible, ni souhaitable puisqu'ils défendent l'idée que la citoyenneté se décline aujourd'hui dans un contexte sociétal marqué par la mondialisation, les interdépendances et la complexité.

**Membre de cette société désormais planétaire, le jeune doit pouvoir construire les compétences qui lui permettent de comprendre les grands enjeux mondiaux et d'apporter sa contribution à la construction de la société dans laquelle il aimerait vivre, dans le respect de lui-même, des autres et de l'environnement.**

<sup>7</sup> Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre D. 24-07-1997 M.B. 23-09-1997

Le défi est donc d'introduire cette dimension mondiale dans l'éducation citoyenne (déjà très pauvre) des élèves. Ce défi ne peut être rencontré qu'aux conditions suivantes :

- comprendre dans quel contexte scolaire prennent place les pratiques d'éducation citoyenne actuellement ;
- comprendre comment, dans ce contexte scolaire, agir sur les établissements, leurs dispositifs et leurs pratiques pour leur donner une dimension mondiale et solidaire.

#### 4.2.1 Comment analyser le contexte des établissements de l'enseignement secondaire pour y rendre plus efficaces les stratégies d'implémentation de l'ECM?

La grande diversité des situations observées semble imposer une démarche d'analyse particulière pour chaque établissement. Les établissements scolaires ont des objectifs propres dont il convient de tenir compte. Les thématiques sur lesquelles l'éducation citoyenne est fondée, les types d'approches pédagogiques et didactiques, la manière dont elles mobilisent les acteurs, les effets que les différents acteurs en attendent, dépendent du contexte scolaire particulier de chaque établissement. Cette diversité des établissements scolaires est cependant structurée de manière moins chaotique qu'il n'y paraît.

Deux dimensions sont essentielles pour appréhender le contexte scolaire des établissements : *l'image de l'école sur le quasi-marché scolaire et la dynamique interne de l'établissement.*

Les situations rencontrées dans l'étude nous permettent de penser que les établissements scolaires sont d'abord mobilisés par leur situation sur le quasi-marché scolaire. La concurrence entre les établissements scolaires découle essentiellement du libre choix des familles, de l'existence de plusieurs réseaux d'enseignement et de l'organisation de l'enseignement secondaire en filières et options. Cette concurrence pousse les établissements à se différencier afin d'attirer les familles. Les critères de choix des familles sont principalement et dans l'ordre : la qualité de l'instruction, l'ambiance de travail dans l'école, les bonnes relations entre les élèves.

L'ensemble de ces trois critères forme **l'image de l'école sur le quasi-marché scolaire**. Cette image peut prendre des formes différentes selon la localisation des établissements (type de quartier, environnement urbain ou non) et selon le profil visé de leur public.

Avoir une bonne image sur le marché scolaire, c'est une garantie de pouvoir choisir son public (inscriptions sélectives, exclusions en cours d'année, orientation en fin d'année, etc.). Avoir une mauvaise image sur ce marché, c'est recueillir les exclus des autres, cumuler les difficultés dans les apprentissages aux difficultés socio-économiques des familles et avoir une image encore détériorée (cercle vicieux). L'enjeu pour les établissements scolaires est de taille : dans la lutte des places, il ne s'agit ni plus ni moins que de la survie de l'établissement.

Les établissements qui maîtrisent le mieux leur image sur le marché scolaire (image assumée), qui en gardent relativement le contrôle, vivent des relations entre les acteurs internes plus apaisées. L'ambiance générale y est meilleure, les conflits s'y expriment sans dégrader le climat relationnel et la place y existe donc pour assurer la qualité de l'instruction. Quand l'image est détériorée, **la dynamique interne de l'établissement** est mise à mal : des tensions naissent avec la direction, entre les membres du personnel sur les responsabilités et les moyens de s'en sortir, entre les élèves et entre les élèves et les enseignants, notamment parce que les difficultés scolaires s'accumulent sans trouver de solution.

Ces deux préoccupations (image sur le marché scolaire et dynamique interne) sont liées en un système qui agit comme un cercle vicieux ou vertueux selon que d'une année à l'autre l'image se détériore ou s'améliore. Rien n'est jamais acquis, la lutte des places est permanente.

L'éducation citoyenne et l'ECM viennent prendre place dans cette dynamique parce que les contenus et les projets qu'elles amènent apparaissent comme pouvant agir à la fois sur l'image de l'école (marque de distinction appréciée par le public cible) et sur la dynamique interne (thématiques adaptées aux problèmes identifiés dans l'école).

### **a) Des outils pour comprendre dans quel contexte scolaire prennent place les pratiques d'éducation citoyenne et/ou d'ECM actuellement**

#### **● Décret Missions, projets d'établissement, programmes scolaires**

Les écoles s'appuient sur le "décret Missions" pour justifier leurs dispositifs d'éducation

citoyenne et/ou d'ECM mais leur référence principale est leur projet d'établissement.

**C'est donc au niveau de l'établissement scolaire que peut se créer, évoluer et se consolider le système de références relatif à l'ECM.** Les établissements scolaires agissent essentiellement dans ce domaine pour ajuster leur image sur le marché scolaire et pour régler des problèmes liés à la dynamique interne entre les élèves, l'équipe éducative et le chef d'établissement.

Les programmes scolaires sont un point d'appui non négligeable parce qu'ils permettent d'agir à la fois sur la qualité de l'instruction et des thématiques qui concernent la dynamique interne de l'établissement. Cependant, dans la plupart des établissements, ces deux aspects (programmes et dispositifs d'éducation citoyenne) sont peu reliés et, quand ils le sont, c'est souvent de manière assez formelle.

- **L'indice socio-économique (ISE) de l'établissement : une mesure de l'image sur le marché scolaire**

Le positionnement sur le marché scolaire se mesure en termes d'ISE, qui reflète la composition socio-économique des élèves. Les établissements qui ont un ISE faible connaissent plus de tensions dans la dynamique interne entre les acteurs parce qu'ils cumulent les problèmes d'apprentissages et les difficultés socio-économiques des élèves et de leur famille.

- **Quatre typologies**

L'ensemble des données récoltées (entretiens réalisés et réponses au questionnaire en ligne) a permis, sur base d'un modèle d'analyse élaboré à partir des objectifs de la recherche, de proposer quatre typologies théoriques : typologies des établissements, des dispositifs, des pratiques et des partenariats. Les interactions entre ces 4 typologies permettent de mieux appréhender les configurations observées dans les établissements.

Ces quatre typologies sont détaillées dans le rapport final de cette étude. Une synthèse des principales caractéristiques de chaque typologie et des différents types de configurations à travers lesquelles chacune se décline est proposée dans les annexes de ce document. Cette synthèse peut être utile pour comprendre certains éléments présentés ultérieurement.

## **Typologie des établissements**

Les établissements scolaires ont des dispositions différentes vis-à-vis de l'éducation citoyenne et de l'ECM selon les options (politiques) de la direction et des membres de

l'équipe éducative. Les différentes configurations possibles entre ces acteurs disent donc comment la dynamique entre ces acteurs est en mesure ou non d'accueillir des pratiques d'ECM. C'est une première manière de classer les établissements scolaires de manière pertinente si on veut y introduire des pratiques d'ECM.

### **Typologie des dispositifs**

Dans ces établissements scolaires, pour agir sur les pratiques et mettre en œuvre de l'éducation citoyenne, voire de l'ECM, des dispositifs sont mis en place. Ces dispositifs révèlent la manière dont les établissements s'emparent de la mission d'éducation citoyenne confiée au système scolaire. Ces dispositifs peuvent induire différents types de pratiques (voir ci-dessous). Ils constituent néanmoins le cadre dans lequel les pratiques vont pouvoir (ou non) s'implanter. Autrement dit, ils disent les limites, les conditions (freins, éléments facilitateurs) dans lesquelles les acteurs vont devoir mettre en œuvre (ou non) leurs pratiques d'ECM.

Plus l'implication personnelle des élèves est grande et plus l'éducation citoyenne implique les contenus des cours et plus le dispositif se donne comme objectif d'agir sur l'institution, plus on aura de chances de développer le capital citoyen dans des champs thématiques plus diversifiés et à une échelle géographique plus large.

### **Typologie des pratiques**

Dans le cadre de ces dispositifs, en les respectant ou non, en les débordant parfois, vers plus ou vers moins, ou vers autrement, les membres de l'équipe éducative mettent en œuvre des pratiques d'éducation citoyenne. Ces pratiques auront d'autant plus de chances d'augmenter le capital citoyen des élèves qu'elles permettent à tous les élèves de s'impliquer réellement, concernent des contenus de cours et mènent l'élève à s'engager personnellement. Et plus si ces pratiques portent des thématiques diverses à une échelle géographique plus large.

### **Typologie des partenariats**

L'école fait appel depuis longtemps à des partenaires qui apportent à l'éducation des élèves, aux côtés des enseignants, des compétences spécifiques. Les acteurs spécialisés en ECM proposent aux acteurs scolaires une série d'outils et de modalités d'interventions afin de promouvoir un engagement pour un monde plus juste et solidaire.

La pertinence et l'efficacité de l'intervention d'une ONG en milieu scolaire est déterminée par la qualité du partenariat qui la lie aux acteurs de l'établissement scolaire. Cette relation peut se limiter à un simple compromis d'intérêts matériels autour d'une action ponctuelle ou se développer petit à petit vers un solide engagement mutuel coopératif au service de projets éducatifs portés par les jeunes.

### **b) Une grille d'analyse de l'évolution des différentes échelles des typologies et leurs interactions**

On peut donc concevoir une grille d'analyse à trois dimensions qui permet, en progressant sur chacune de ces dimensions, de passer du stade minimum (une éducation citoyenne de mise en conformité - dans des établissements mobilisés sur autre chose - avec des pratiques d'adhérence), au stade optimum (une ECM de conscientisation politique - dans des établissements mobilisés - avec des pratiques d'émancipation élargie).

Cette grille peut être illustrée comme un « Vu mètre à lampes led » dont on voudrait pousser la puissance des trois axes dans le rouge, ces trois axes étant relativement indépendants les uns des autres.

Du point de vue des acteurs spécialisés de l'ECM, il serait souhaitable, pour renforcer les établissements scolaires et diffuser leur point de vue sur l'ECM, que les établissements scolaires nouent des partenariats avec eux. Plus ces partenariats seront négociés, coopératifs, plus ils seront pertinents pour le renforcement de l'ECM au sein de l'école. On peut donc rajouter à la grille d'analyse le partenariat comme un curseur à pousser vers le haut afin de faire monter les leds dans le rouge.

| De l'éducation citoyenne à l'ECM | Etablissements            | Dispositifs                   | Pratiques                                        | Partenariats                   |
|----------------------------------|---------------------------|-------------------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------|
|                                  | Mobilisés                 | De conscientisation politique | D'émancipation élargie                           | Engagement mutuel coopératif   |
|                                  | Pilotés                   |                               | D'émancipation restreinte                        |                                |
|                                  | Assiégés                  | De conscientisation morale    | De délibération élargie                          | Interventions concertées       |
|                                  | Dirigés                   |                               | De délibération restreinte                       | Autonomie partagée             |
|                                  | Infiltrés                 | De sensibilisation            | D'adhésion militante                             | Intervention par procuration   |
|                                  |                           |                               | D'adhésion assimilatrice                         |                                |
|                                  | Mobilisés sur autre chose | De mise en conformité         | D'adhésion militante<br>D'adhésion neutralisante | Compromis d'intérêts matériels |

*Ce tableau reprend les typologies explicitées en annexe*

L'intérêt de cette grille d'analyse est qu'elle permet à celui qui l'utilise de classer les établissements avec lesquels il travaille sur les différentes échelles, de mesurer à quel niveau (établissements, dispositifs, pratiques) se situent les forces et les faiblesses, de mesurer où se situe le curseur des partenariats.

Il s'agit alors de faire évoluer ces différents types de postures vers des établissements mobilisés sur l'ECM avec des dispositifs de conscientisation politique, des pratiques d'émancipation élargie et des partenariats d'engagement mutuel coopératif. Faire évoluer vers un contexte qui maximise l'action sur le capital citoyen des élèves et son approche via des thématiques variées et des espaces géographiques plus larges.

## 4.2.2 Comprendre comment, dans ce contexte scolaire, agir sur et avec les établissements, leurs dispositifs et leurs pratiques pour leur donner une dimension mondiale

Une première approche des établissements scolaires peut donc être réalisée sur base des outils et des stratégies classiques des acteurs spécialisés de l'ECM :

- au niveau de l'établissement, repérer les acteurs clés (direction et/ou membres du personnel mobilisés),
- proposer à ces acteurs des dispositifs plus adaptés à l'ECM ou renforcer, développer les dispositifs existants pour les faire évoluer vers l'ECM,
- et dans le cadre de ces dispositifs, renforcer les pratiques existantes pour les faire évoluer, pour impulser des pratiques émancipatrices qui incluent la dimension mondiale de l'ECM.

Cependant, l'analyse des situations rencontrées dans l'étude permet de penser que ces stratégies seront d'autant plus efficaces qu'elles tiendront compte aussi des éléments qui structurent le contexte propre à chaque établissement.

Les établissements scolaires fonctionnent chacun avec un système de références propre en matière d'éducation citoyenne. Leurs pratiques, dispositifs et positionnements en la matière ont pour mission principale de régler des problèmes de dynamique interne et d'image sur le marché scolaire. Cette focalisation est tellement importante pour tous les établissements scolaires qu'il serait illusoire d'espérer la déplacer vers les enjeux internationaux. Par contre, il serait tout à fait pertinent de démontrer à ces établissements qu'en ajoutant la dimension internationale et solidaire à leurs dispositifs d'éducation citoyenne, ils rencontreraient mieux leurs objectifs en terme d'image et de dynamique interne, tout en renforçant le capital citoyen des élèves.

Il faut donc entrer dans cette rationalité des établissements. On pourra donner une dimension internationale et solidaire à leurs pratiques d'éducation citoyenne si on parvient à les convaincre qu'en intégrant la dimension internationale et solidaire, ils renforceront aussi leur position sur le marché scolaire et apaiseront les relations et rapports sociaux dans l'école. Il semble<sup>8</sup> en effet que les établissements qui combinent le mieux cette « éducation citoyenne » et leurs objectifs sont ceux qui « montent » le plus haut dans les trois typologies de la grille d'analyse (établissement, dispositifs, pratiques) – (cf.p.14), et qui se rapprochent le plus de l'ECM (champ international, pratiques impliquant les élèves et ayant une certaine profondeur institutionnelle).

---

8 À confirmer sur un échantillon plus large

Actuellement, c'est avec les établissements à ISE moyen qu'il semble le plus aisé de faire de l'ECM. Pourtant, les établissements à ISE très faible, quand ils sont mobilisés, déploient des pratiques d'éducation citoyenne qui ont une réelle profondeur institutionnelle, qui transforme les rapports sociaux en leur sein. Ces établissements pourraient être renforcés par des dispositifs d'ECM qui élargiraient les champs sur lesquels se développe le capital citoyen des élèves, à condition de concevoir ces dispositifs en tenant compte du contexte spécifique de ces établissements.

Il apparaît donc que, pour implanter durablement l'ECM dans les cursus scolaires, ce qui manque :

- n'est pas tant l'intérêt pour la dimension internationale et solidaire;
- mais bien le lien entre la dimension locale (thématiques préoccupantes pour l'école, lien avec la dynamique interne et effet attendu sur l'image de l'établissement sur le marché scolaire) et la dimension globale (articulations entre les thématiques locales et les enjeux internationaux, implications de la dimension internationale dans les préoccupations de l'établissement, effet attendu sur l'image de l'école sur le marché scolaire).



# 5. Cartographie des établissements

Sur cette base, nous pouvons cartographier les établissements en fonction de leur ISE, de leur contexte et des stratégies qu'ils mettent en place.

## 5.1. Les établissements à ISE très faible

**L'image sur le marché scolaire est mauvaise**, l'établissement cumule les difficultés liées à la situation socio-économique des élèves et à leurs difficultés d'apprentissage. Les tensions dans les relations sociales sont nombreuses et les rapports sociaux sont tendus, conflictuels. Ces établissements ont comme finalité première de rétablir un climat plus serein pour les apprentissages et de (re)devenir une école attirante sur le marché scolaire.

**Pour ce type d'établissement, trois types de stratégies différentes sont mobilisés:**

**Face à une image détériorée**, la focalisation de l'établissement porte sur les problèmes de comportement, les contestations internes, les violences éventuelles et sur leurs impacts dans sa capacité à assurer les apprentissages. La stratégie de ce type d'établissement sera de réinstaurer l'ordre, le respect des règles avec des projets civiques pour une rééducation relationnelle et une adhésion militante aux valeurs inculquées.

**Face à une image menacée ou déclinante**, l'établissement marque sa volonté de réguler les relations sociales au sein de l'établissement, de rétablir la confiance entre les acteurs, de recréer du dialogue autour du « vivre ensemble ». Il favorise des projets qui abordent les questions de discriminations et d'exclusion, qui redonnent la parole aux élèves sur des sujets qui les concernent. Ces projets s'appuient quand c'est possible sur les contenus d'apprentissage y compris, dans l'enseignement qualifiant, sur les compétences métiers.

**L'établissement assume son image.** Il mobilise les acteurs afin de transformer les relations/les rapports sociaux en son sein et de créer un cadre instituant, impliquant tous les acteurs, capables de redéfinir le « vivre ensemble ». Afin de transformer l'institution, il crée les conditions nécessaires à l'exercice de la citoyenneté avec un dispositif de délégation et de concertation qui constitue un espace de débat impliquant tous les acteurs. Ces dispositifs impliquent peu les contenus de cours, fonctionnent plutôt en parallèle, en référence à la mission d'éducation à la citoyenneté.

### Quelle pertinence de l'ECM dans ces établissements ?

Elle passe par un travail préalable d'analyse, par les acteurs spécialisés de l'ECM, de ce que peut apporter l'ECM à des élèves dominés, exclus, avec une image abîmée d'eux-mêmes, et à des enseignants, des éducateurs, une direction débordés, qui se sentent menacés et impuissants, oscillants entre découragement et volontarisme.

**Il faut convaincre ces écoles que c'est en augmentant le capital citoyen des élèves, en les mettant dans des dispositifs de conscientisation politique, qu'elles parviendront à faire de la fierté parmi les élèves et dans l'équipe éducative.** A cette fin, il faut proposer et mettre en œuvre des projets citoyens centrés sur les préoccupations réelles des élèves et qui augmentent la capacité des acteurs (élèves, équipe éducative) à agir sur leur environnement et à lutter contre les rapports de domination.

La dimension mondiale risque fort d'être considérée par les élèves et les équipes éducatives comme un moyen d'évitement de leurs attentes, leurs problèmes si celle-ci n'est pas conçue en lien avec les thématiques qui les animent et les concernent directement.

## 5.2. Les établissements à ISE faible

**Les établissements à ISE faible ont une image sur le marché scolaire problématique :** ils cumulent des difficultés liées à la situation socio-économique des élèves et à l'augmentation des difficultés d'apprentissage (hétérogénéité et très grande diversité des situations scolaires des élèves). Les tensions dans les relations sociales sont nombreuses et les rapports sociaux ont tendance à se durcir.

Ces établissements ont comme finalité première de conserver des élèves à ISE plus élevé, en empêchant que les tensions latentes n'altèrent la qualité des apprentissages, et d'être mieux considérés sur le marché scolaire.

### **Pour ce type d'établissement, quatre stratégies différentes ont été identifiées:**

**Face à une image détériorée**, l'établissement met en avant les valeurs positives, rassembleuses qu'il porte et qui sont censées représenter la bonne ambiance, favorable aux apprentissages qu'il cherche à instaurer en son sein pour rassurer son public et lui redonner envie de s'inscrire dans l'école. Afin de créer une bonne entente et refaire du lien, l'établissement favorise la mise en œuvre de projets de toutes sortes, à différents niveaux (portés par des élèves, portés par des enseignants dans leurs cours, portés par l'établissement en extra-scolaire). Les projets animent l'établissement et existent à cette unique fin. Ils ne portent pas spécifiquement sur des contenus de cours.

**Face à une image déclinante**, l'objectif de l'établissement est de ne pas laisser les relations sociales en son sein se détériorer. Il se mobilise pour recréer de la fierté au moyen des apprentissages en liant les contenus de cours (ou les compétences métiers) à des préoccupations actuelles, liées à la modernité (prestige). Il privilégie des projets qui donnent du sens à ces apprentissages, en prenant les élèves au sérieux, en abordant les questions de discrimination et d'exclusion par le biais de la valorisation des apports de la diversité culturelle dans les contenus de cours et en y introduisant les préoccupations environnementales.

**Face à une image menacée**, la volonté de l'établissement est de conserver une mixité sociale apaisée, de rassembler les acteurs autour de la défense d'une vision dynamique de l'établissement : ouvert sur le monde, tout le temps en mouvement et s'intéressant aux grands enjeux actuels. Une multitude de projets sont mis en place sur des thématiques diverses, avec un dispositif de valorisation de ceux-ci, présentés comme renforçant à la fois les apprentissages et l'éducation citoyenne des élèves. La seule contrainte est de rester en lien avec les apprentissages pour rassurer aussi sur la qualité de ceux-ci.

**L'établissement assume son image** et en fait un atout sur le marché scolaire en mettant en avant une mixité sociale revendiquée, source de richesses à la fois pour les apprentissages et l'éducation citoyenne. Il crée à la fois les conditions nécessaires à la participation citoyenne et une multitude de projets sur des thématiques diverses, avec un dispositif de démocratie participative interne à l'école accroché aux projets. Ces derniers deviennent des enjeux de la participation, pouvant dans certains cas avoir une certaine profondeur institutionnelle. De la cohérence entre les trois axes (démocratie participative, projets d'éducation citoyenne et qualité des apprentissages) dépend l'image de « bonne école » de l'établissement.

### Quelle pertinence de l'ECM dans ces établissements ?

Elle passe par un travail préalable d'analyse, par les acteurs spécialisés de l'ECM, de ce que peut apporter l'ECM à des établissements qui vivent la difficulté de l'hétérogénéité sociale et scolaire des élèves dans un contexte concurrentiel. A tout moment, cette hétérogénéité sociale peut basculer vers une homogénéité à ISE très faible, parce que les familles les plus aisées subissent l'appel des sirènes des établissements à ISE moyen qui semblent mieux garantir les apprentissages et l'avenir, l'employabilité de leurs enfants.

Il faut convaincre dans ces écoles que **c'est en renforçant les liens entre les pratiques citoyennes, les projets ECM et les contenus de cours qu'elles pourront être crédibles sur le marché des « bons » établissements tout en vivant une hétérogénéité sociale apaisée.** Pour le dire autrement, l'hétérogénéité sociale n'est un plus pour les apprentissages que si elle est vécue dans la solidarité interpersonnelle et dans des projets collectifs qui intègrent la dimension mondiale de la citoyenneté. Il s'agit, ici aussi, de montrer qu'en augmentant le capital citoyen des élèves, en les mettant dans des dispositifs de conscientisation politique, elles renforcent à la fois la motivation pour les apprentissages et l'image de l'école sur le marché scolaire. A cette fin, **il faut proposer et mettre en œuvre des projets d'ECM centrés sur des contenus de cours et qui augmentent la capacité des acteurs (élèves, équipe éducative) à vivre l'hétérogénéité sociale dans la solidarité collective.**

### 5.3. Les établissements à ISE moyen

**L'image sur le marché scolaire de ces établissements est bonne, mais ils ont le sentiment de ne pas maîtriser totalement leur image en externe.** Ils craignent de subir la concurrence d'établissements à ISE élevé tout en cherchant à s'en distinguer (ils ne se perçoivent pas comme élitistes). Les difficultés liées à la situation socio-économique d'élèves ou des difficultés d'apprentissage ne sont pas envahissantes, ce qui rassure sur la capacité à en maîtriser les effets.

Les tensions dans les relations sociales sont minimales et les rapports sociaux ne sont pas vécus comme problématiques. Le cadre de référence est la réputation de l'établissement et c'est au nom de celle-ci que les uns et les autres se positionnent. Les projets citoyens jouent un rôle de stabilisateur du public qui fréquente l'école. Ils permettent à l'établissement de se situer dans un créneau qui lui apporte l'essentiel de sa population scolaire.

**Pour ce type d'établissement, deux types de stratégies sont observés:**

**Face à une image menacée,** l'établissement souhaite raviver sa réputation, remobiliser l'équipe éducative sur des projets qui lui permettent de se distinguer et montrer la qualité de son travail en l'ancrant dans des projets qui rencontrent des préoccupations actuelles. Afin de montrer son dynamisme et celui de son équipe pédagogique, ancrés dans la modernité, l'établissement impulse des projets exigeants en termes de contenus d'apprentissage, abordant des questions complexes concernant les relations Nord-Sud et l'environnement.

**Face à une image déclinante,** l'établissement souhaite remobiliser son équipe éducative découragée par de nouveaux problèmes auxquels elle est confrontée notamment le changement de profil des élèves qu'elle vit comme une menace.

La stratégie sera de remobiliser les élèves sur des projets et des thématiques diverses, avec un dispositif qui suscite et valorise leurs projets. L'objectif est de changer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et de leur école et, par là-même, remotiver l'équipe éducative dans son ensemble. La contrainte de rester en lien avec les apprentissages est présente, mais ce sont les projets en eux-mêmes qui doivent être « réussis ».

## Quelle pertinence de l'ECM dans ces établissements ?

Elle passe par un travail préalable d'analyse, par les acteurs spécialisés de l'ECM, de ce que peut apporter l'ECM à des établissements qui ne connaissent pas la difficulté de l'hétérogénéité sociale et scolaire des élèves mais qui ont besoin sans cesse de valoriser leur image pour garder leur place dans un contexte concurrentiel. A tout moment, cette image peut se détériorer si un dynamisme de production de projets énergivores n'est pas constamment assuré.

Les acteurs spécialisés de l'ECM doivent convaincre ces écoles que c'est en intégrant, en reliant leurs projets à des pratiques citoyennes, en plus des contenus de cours qu'ils pourront être crédibles sur le marché des bonnes écoles. Les convaincre aussi que ces pratiques citoyennes pourraient leur permettre de voir avec plus de sérénité une certaine augmentation de l'hétérogénéité de leur public scolaire. Pour le dire autrement, l'hétérogénéité sociale pourrait être un plus pour les apprentissages puisqu'elle serait vécue dans un contexte de plus grande solidarité interpersonnelle. Il s'agit, à nouveau, de montrer qu'en augmentant le capital citoyen des élèves, en lui donnant une dimension internationale et solidaire, ils renforcent à la fois la motivation pour les apprentissages et l'image de l'école sur le marché scolaire. A cette fin, **il est nécessaire de proposer et de mettre en œuvre des projets d'ECM centrés sur des contenus de cours et qui visent à instaurer aussi l'exercice de compétences citoyennes dans l'établissement.**

## 5.4. Les établissements à ISE élevé

**L'image sur le marché scolaire de ces établissements est excellente, mais ils subissent des critiques d'enseignement élitiste qui les motivent parfois à montrer une certaine ouverture à l'éducation citoyenne.** Ce sont des établissements qui ont le sentiment de maîtriser totalement leur image sur le marché scolaire, ils craignent peu la concurrence, et peuvent se permettre de valoriser leur image avec quelques projets.

Il y a peu de tensions dans les relations sociales et les rapports sociaux ne sont pas vécus comme problématiques. La dynamique interne est fermée, au sens où il y a peu de place pour faire autre chose que garantir la qualité des apprentissages en vue des études supérieures universitaires.

Pour ce type d'établissement, un seul type de stratégie a été constaté :

**L'image de l'établissement est assumée.** Afin de garantir sa réputation et de se distinguer des autres, ce type d'établissement mobilise sans cesse l'équipe éducative avant tout sur les apprentissages, sur les contenus de cours. Les projets d'éducation citoyenne sont au service du renforcement de cette image sans perturber l'organigramme de l'établissement. Ces projets, dont la visibilité est essentielle, font surtout appel à des valeurs de respect et à une vision paternaliste de soutien vis-à-vis des personnes ou groupes précarisés. Il s'agit de montrer l'importance du civisme, de la distinction et de l'instruction.

### Quelle pertinence de l'ECM dans ces établissements ?

Cette recherche de pertinence passe par un travail préalable d'analyse, par les acteurs spécialisés de l'ECM, de ce que peut apporter l'ECM à des établissements qui doivent assurer une exigence exemplaire dans les contenus des apprentissages (beaucoup de contenus et de la complexité) tout en atténuant les effets potentiellement dangereux d'une image trop élitiste et d'une réputation de manque d'ouverture au monde.

Il faut convaincre ces écoles **qu'en intégrant des contenus ECM dans les cours, elles pourront renforcer leurs objectifs de complexité et que les projets citoyens à dimension internationale et solidaire sont des gages d'ouverture sur le monde.** Il pourrait aussi être intéressant de tenter de les convaincre que des pratiques citoyennes pourraient leur permettre de voir avec plus de sérénité une certaine augmentation de l'hétérogénéité de leur public scolaire. Il s'agit, ici aussi, de montrer **qu'en augmentant le capital citoyen des élèves, en lui donnant une dimension internationale et solidaire, elles renforcent à la fois la motivation pour les apprentissages et l'image de l'école sur le marché scolaire.**

# 6. RECOMMANDATIONS

## 6.1. Recommandations générales

### 6.1.1 Pour les acteurs spécialisés de l'ECM

En dehors des écoles, quand les acteurs de l'ECM conçoivent des dispositifs d'ECM, partir de la situation des participants, des problèmes qui les mobilisent, est une démarche cohérente pour mener des actions d'ECM. **L'enjeu est l'augmentation du capital citoyen des participants (capacitation) et son extension progressive à différents champs thématiques et géographiques.**

Dans les établissements scolaires, cela signifie que l'ECM sera non seulement mieux reçue mais aussi plus cohérente si elle part de ce qui mobilise les établissements (dynamiques internes et positionnement sur le marché scolaire en termes de dynamique d'image qui se détériore ou se renforce).

D'une part, les établissements scolaires sont surtout préoccupés par les situations concrètes qui les mobilisent et cherchent surtout à utiliser des thématiques ECM pour « normer, cadrer » ce qui les sert. D'autre part, leurs partenaires (quand il y en a) ne perçoivent pas suffisamment ce qui mobilise les acteurs de l'école et ne voient donc que le caractère « non adéquat » des actions menées. Certains, pragmatiques, s'en accommodent (c'est mieux que rien), d'autres, plus « éthiques » les critiquent et cherchent à les détourner, les faire évoluer. Les uns et les autres se heurtent à des « résistances à faire vraiment de l'ECM » qui apparaissent comme des incompréhensions des enjeux de l'ECM alors qu'elles sont aussi des incompréhensions des enjeux de l'établissement scolaire.

Bien sûr, au départ, la traduction de ces préoccupations en actions concrètes pour agir sur la dynamique interne de l'établissement et le positionner sur le marché scolaire débouche sur des dispositifs qui instrumentalisent l'ECM et semblent s'en éloigner. Mais **l'identification et la compréhension de la configuration interne des établissements par les acteurs de l'ECM pourraient les aider à construire des démarches cohérentes, à partir de ces problèmes qui mobilisent les acteurs (champ restreint) en cherchant à renforcer les acteurs internes de l'école (augmenter le capital citoyen) dans leurs capacités à agir sur leur environnement** (cf. typologie opérationnelle).

En termes d'aide, cela signifie que les prescrits légaux sont inopérants. Mobilisés sur leur propre stratégie, les établissements vont chercher dans les textes de référence ce qui appuie le dispositif qu'ils ont mis en place (aides) et dénoncent dans les mêmes textes ce qui les déforce (freins). De plus, rien n'est prévu au niveau institutionnel pour inspecter la mise en œuvre des décrets (Missions, citoyenneté). Seules les disciplines sont inspectées. Ceci explique d'ailleurs la question du manque de temps : elles doivent garantir le programme, indépendamment des projets mis en œuvre sur base de textes de référence de l'établissement sans référence aux décrets « Missions » et « citoyenneté »...

**L'établissement est le seul niveau pertinent pour entrer dans les écoles. C'est donc lui qu'il va falloir investir.**

Pour l'UNESCO, « l'intégration de l'objectif de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les programmes scolaires nationaux est l'une des tâches les plus urgentes ». Mais ce sera une rude épreuve quand on voit les enjeux rien qu'autour d'une heure de citoyenneté, et elle ne suffira pas puisque les textes de référence vraiment significatifs pour les acteurs rencontrés dans les établissements sont précisément les projets d'établissement.

Et l'ECM peut commencer dans des champs restreints, à condition de rencontrer à la fois la stratégie de l'établissement sur ses enjeux propres et de renforcer le capital citoyen des élèves. Trois démarches stratégiques sont proposées :

- **Entrer dans les écoles par la grande porte à partir d'une approche militante :**

Il s'agit d'entrer dans les écoles pour influencer sur les dispositifs, en montrant le lien entre, d'une part, des dispositifs ECM cohérents et, d'autre part, une meilleure

image sur le marché scolaire, une amélioration des relations dans l'établissement, une meilleure image et reconnaissance des élèves et des enseignants dévalorisés. Les partenariats se construisent sur cette base. Plus encore, les acteurs de l'ECM peuvent essayer de rentrer dans les conseils de participation ou dans les PO pour agir directement sur les dispositifs.

- **Entrer dans les écoles par la petite porte sur base d'une approche pragmatique :**

S'appuyer sur ce qui se fait et faire bouger les lignes en interne en s'appuyant sur les partenaires internes (mobilisés, conscients) en bonne connaissance de ce sur quoi l'établissement est mobilisé. Si le partenaire interne est dans le dispositif alors il est possible de faire le lien entre ECM et ce sur quoi l'école est mobilisée.

- **Entrer dans les écoles par la porte de derrière sur base d'une approche infiltrée :**

S'appuyer sur le partenaire interne infiltré<sup>9</sup> et, en bonne connaissance de ce sur quoi l'établissement est mobilisé, veiller à ne pas le mettre en difficulté, ne pas perturber les stratégies de l'établissement par rapport à ce qui le mobilise.

## 6.1.2 Pour les acteurs des établissements scolaires

Les acteurs des établissements scolaires qui veulent faire de l'ECM doivent intégrer l'idée que c'est en partant des réalités de l'école que l'ECM a, d'une part, le plus de chances de s'implanter vraiment et, d'autre part, le plus de chances d'être efficace. C'est aussi avec les projets qui renforcent vraiment le capital citoyen des élèves au niveau local qu'ils auront le plus de chances de transformer les dynamiques internes de l'établissement dans le sens d'une amélioration de leur image sur le marché scolaire.

---

9 cfr Typologies du modèle d'analyse en annexe.

**Certains établissements de notre échantillon montrent que c'est en améliorant le capital citoyen des élèves qu'on améliore les relations et la dynamique interne entre les acteurs et donc l'image de l'école sur le marché scolaire.**

**De même, les projets interdisciplinaires, parce qu'ils rassemblent nécessairement des équipes d'enseignants autour d'un projet commun, parce qu'ils relient plusieurs champs même restreints, des contenus de cours et des possibilités d'action sur l'institution, maximisent les chances d'augmentation du capital citoyen des élèves et de son transfert dans d'autres champs (autres thèmes, autres niveaux géographiques).**

- **Entrer dans l'ECM par la citoyenneté locale**

Pour les enseignants et les éducateurs, cela signifie que c'est au sein de l'établissement, avec les acteurs de ces établissements et sur base de leurs préoccupations qu'ils doivent être capables de déterminer ce qu'ils veulent en termes d'éducation, d'éducation citoyenne et d'éducation à la citoyenneté mondiale, et investir les instances de l'établissement pour y revendiquer des projets d'éducation citoyenne qui ont un impact à la fois sur l'institution et en termes de compétences citoyennes. (Établissement mobilisé et dispositif de conscientisation politique)

- **Entrer dans l'ECM par les disciplines**

Les enseignants s'appuient sur leur cours, sur le programme, sur les compétences. Il convient de partir des contenus, les laisser questionner l'environnement local des élèves (l'école, le quartier) et tenter ensuite d'élargir le questionnement au niveau mondial. Montrer que c'est possible et souhaitable et que cela peut améliorer la dynamique interne de l'établissement et son image sur le marché scolaire dans le sens souhaité. (Établissement infiltré, dispositif d'émancipation politique)

- **Entrer dans l'ECM par les partenariats**

C'est sur base de cette réalité aussi que les acteurs scolaires doivent négocier les dispositifs avec des partenaires externes qui ne font pas que leur apporter des ressources et des opportunités mais les adaptent pour tenter de rencontrer à la fois les objectifs de l'ECM et ceux sur lesquels l'établissement est centré. (Engagement mutuel coopératif)

## 6.2. Recommandations transversales

Les freins et les aides identifiés par les acteurs des établissements scolaires sont ceux qu'ils invoquent pour justifier leur positionnement : ils connaissent les limites de leur dispositif et de leurs pratiques en termes d'ECM mais rappellent qu'on ne vit pas dans un monde idéal et qu'il y a des limites, que l'école vit en serrée des contraintes et que tout le monde n'est pas motivé comme ils le sont.

**Les stratégies des acteurs de l'ECM pourront améliorer leur impact dans les établissements en tenant compte de ces freins et en proposant des dispositifs qui pallient les manques (de temps, de ressources, d'argent), déplacent les contraintes intériorisées et tentent d'influer les dynamiques internes (travail d'équipe, collaborations, etc.).**

De même, les acteurs de l'ECM peuvent améliorer leur impact en renforçant l'ECM dans les textes de références (Décrets, programmes, projets d'établissement, etc.), en s'appuyant sur les dynamiques internes positives pour eux (enseignant-partenaire interne, noyau d'acteurs militants, etc.) et en améliorant les ressources externes qu'ils apportent (contenus, outils pédagogiques, financement, appui logistique, etc.). Bien que comme souligné antérieurement, les prescrits légaux ne sont pas les meilleurs leviers pour mobiliser les établissements dans des projets d'ECM, ils peuvent, plus particulièrement au niveau du projet d'établissement, faciliter la reconnaissance des projets existants et des équipes éducatives qui les portent ou encourager de nouveaux enseignants à s'y intégrer.

C'est d'ailleurs en agissant sur ces freins et ces aides que depuis de nombreuses années, les ONG et les dispositifs d'ECM ont réussi à mener dans un nombre plus ou moins important d'établissements des projets d'ECM plus ou moins importants et satisfaisants.

Cependant, il faut bien constater que ces projets ne touchent qu'une petite part des écoles, qu'ils ont des difficultés à se pérenniser et ne touchent que peu d'élèves en termes de renforcement de leur capital citoyen et dans des champs toujours limités, soit de manière thématique, soit de manière géographique.

Cette frustration pour les ONG et ALC est d'ailleurs en partie à l'origine de cette commande : identifier mieux les freins et les aides, et les acteurs sur lesquels on peut s'appuyer pour augmenter le taux de pénétration et l'efficacité de l'ECM dans les établissements scolaires.

Ce que nous mettons ici en avant ne disqualifie pas ces freins et aides déjà identifiés dans d'autres enquêtes mais nous en constatons les limites opérationnelles pour les acteurs de l'ECM et tentons donc de les dépasser.



Les résultats de notre enquête et de notre analyse nous ont permis de mettre en évidence l'instrumentalisation de l'ECM dans les établissements scolaires, non que les acteurs soient perfides, ne soient pas sincères quand ils exposent leur motivation à développer des projets ECM, mais que dans l'institution, ces projets sont d'abord le résultat d'une mobilisation des établissements sur d'autres enjeux et que ces projets ECM ne peuvent se penser qu'à partir de ces enjeux.

Le travail actuel des partenaires externes sera renforcé s'il s'appuie sur ce constat : les établissements scolaires ne font de l'ECM que si les dispositifs qu'ils peuvent mettre en œuvre dans ce cadre viennent renforcer leurs stratégies concernant soit leur position sur le marché scolaire, soit des difficultés rencontrées dans les dynamiques internes entre les acteurs de l'établissement, soit concernant les deux en interaction.



Autrement dit, si il est clair que dans les établissements scolaires de l'enseignement secondaire, les missions 2 et 3 du "Décret mission" sont en concurrence, les programmes sont chargés, le travail d'équipe est difficile à mettre en œuvre et pas souhaité par tous, que plus de temps (ou moins à faire), plus d'argent et plus d'outils et de ressources seraient les bienvenus, et que les élèves ne sont pas a priori motivés, il est aussi primordial de savoir que tous les établissements scolaires subordonnent leurs actions ECM à la configuration interne de l'institution et en particulier à l'interaction entre les dynamiques internes entre les acteurs et le positionnement de l'établissement sur le marché scolaire.

En effet, tant le questionnaire que les entretiens qualitatifs montrent que les freins et les aides invoqués par les acteurs de l'enseignement n'ont que peu d'impact sur leur pratique réelle. On pourrait se dire qu'en bons militants de l'ECM, ils se surpassent pour agir malgré les freins et le manque d'aide. Mais on est alors frappé par l'écart entre la relativement bonne connaissance qu'ils ont des enjeux de l'ECM et leurs pratiques réelles. De même, dans les établissements infiltrés, on se demande comment survivent des pratiques parfois importantes en termes de temps, de visibilité et de ressources, alors que le chef d'établissement semble assez éloigné des préoccupations de l'ECM.

## 6.3. Recommandations opérationnelles

**Si chaque établissement est d'abord mobilisé à partir de l'interaction entre les problèmes de positionnement sur le marché scolaire et les dynamiques internes entre les acteurs, il n'empêche qu'il existe aussi dans le système scolaire et dans les établissements des possibilités de mobiliser des acteurs de l'école sur l'ECM. C'est tout le sens de ces recommandations complémentaires. Comme nous l'avons montré, ces acteurs peuvent agir comme alliés de l'ECM, en infiltrant, dirigeant ou assiégeant<sup>10</sup> les établissements.**

Le constat sur l'état de la question (relation École – ECM) dans le système scolaire tel qu'il est n'empêche pas de se demander comment il serait possible de faire évoluer la situation.

### 6.3.1. Formaliser des espaces de dialogue et de concertation

A l'instar d'autres pays, un dialogue entre les instances du ministère de l'enseignement et celles du ministère de la coopération devrait être entamé afin de faciliter une meilleure connaissance des priorités et logiques des fonctionnements des deux secteurs éducatifs et de mieux définir la plus-value du partenariat entre les acteurs scolaires et les acteurs spécialisés de l'ECM. Il s'agit à terme d'appuyer un enseignement de qualité qui intègre les nouveaux enjeux contemporains dans la formation des jeunes.

---

<sup>10</sup> cfr Typologies du modèle d'analyse en annexe

### **Au niveau des administrations respectives**

Inexistant actuellement, un premier échange entre l'AGERS et la DGD permettrait d'appréhender le cadre de référence de chaque administration, d'identifier les personnes de contacts clés et d'envisager des pistes éventuelles d'échanges d'information.

### **Au niveau de groupe de pilotage de l'étude**

Le groupe de pilotage mis en place pour cette étude, regroupant des acteurs de l'enseignement et de la coopération au développement, constitue un espace privilégié pour son suivi. Le renforcement de ce groupe par d'autres acteurs (notamment ceux des réseaux d'enseignement) et sa formalisation sur la durée devraient faciliter l'élaboration d'une feuille de route partagée afin d'entamer différents travaux et stratégies qui facilitent une meilleure prise en compte des enjeux internationaux dans le programme scolaire.

### **Au niveau du pilotage du système scolaire**

Les différents niveaux de pouvoir devraient inciter et favoriser des modes d'organisation du temps de travail des enseignants et des autres membres du personnel de l'enseignement qui rendent possible le travail en équipe et le travail interdisciplinaire. L'objectif de mener dans l'établissement un projet interdisciplinaire à visée d'éducation citoyenne serait inscrit dans ces temps.

### **Au niveau des établissements**

Les acteurs spécialisés de l'ECM, afin de mieux s'imprégner de ce qui occupe les écoles, pourraient solliciter leur présence dans les Conseils de participation des établissements comme «représentant de l'environnement social, culturel et économique». Dans l'enseignement libre, la participation à certains Pouvoirs organisateurs devrait être explorée.

### 6.3.2. Entre acteurs spécialisés de l'ECM et acteurs du monde scolaire, élaborer et négocier ensemble un cadre de référence de l'ECM en milieu scolaire

Les acteurs spécialisés de l'ECM et les enseignants et leurs instances doivent travailler ensemble au confluent de leurs deux domaines d'expertise afin d'adapter les cadres de l'ED/ECM produits par ALC/ONG et produire un cadre spécifique de l'ECM en milieu scolaire. A cette fin, les acteurs spécialisés de l'ECM devraient prendre l'initiative de nouer des partenariats avec les enseignants, les établissements ou l'administration de l'enseignement dont le but serait d'élaborer ce cadre.

Une des difficultés soulevées lors des entretiens tourne autour de la formalisation des compétences individuelles et collectives mobilisables par des démarches d'ECM. En effet jusqu'à présent, peu de documents de références ont été produits à ce sujet. A ce déficit, s'ajoute la difficulté apparente d'articuler les compétences suscitées et pratiquées par l'ECM avec les référentiels des compétences disciplinaires, interdisciplinaires et terminales du programme scolaire. Lorsque ces articulations sont activées, elles le sont souvent de manière implicite. Les intentions n'étant pas explicitement formulées en objectifs.

#### Au niveau de l'Inspection générale

Il convient de solliciter Madame la Ministre pour qu'elle mandate l'Inspection générale en vue de mettre en place un groupe de travail chargé de construire et de formaliser les articulations entre les objectifs de l'ECM, les préoccupations des établissements scolaires et les programmes scolaires à partir des référentiels des compétences inter-réseaux.

Ce groupe de travail pourrait être constitué d'inspecteurs, de conseillers pédagogiques, de chefs d'établissements, d'enseignants de différentes disciplines, de représentants d'ALC et de la fédération des ONG. A l'instar du partenariat engagé ces dernières années par l'Inspection avec les acteurs de l'ErEDD<sup>11</sup>, ce processus, au-delà des résultats recherchés, faciliterait une meilleure connaissance des logiques institutionnelles respectives des acteurs en présence et une conscientisation de la plus-value de l'ECM, non seulement dans la formation des élèves mais aussi pour contribuer à renforcer les établissements scolaires.

---

11 Éducation relative à l'environnement et au développement durable.

### **Au niveau de la formation initiale des enseignants et des éducateurs**

Introduire la réalisation d'un projet concret d'éducation à la citoyenneté mondiale dans le cadre d'un atelier interdisciplinaire dans la formation initiale des enseignants. Afin d'amener les enseignants (et les élèves) à s'approprier une méthode de questionnement systémique (favorable à l'ECM), la pratique de l'interdisciplinarité doit devenir une compétence professionnelle des enseignants. A cette fin, ils doivent être formés à la didactique de l'interdisciplinarité et à sa mise en œuvre dans le cadre de l'élaboration de projets concrets à visée d'éducation citoyenne.

### **Au niveau des équipes éducatives**

Afin de valoriser les initiatives d'ECM menées au sein des écoles mais surtout afin d'identifier les apprentissages qu'elles suscitent et les compétences qu'elles mobilisent, tant pour les élèves que pour les équipes éducatives et les partenaires de l'ECM, il serait nécessaire d'impulser la systématisation de ces expériences par les enseignants. Ce référentiel articulant présentation et analyse des pratiques pourrait alimenter des rencontres d'échanges d'expériences au sein d'un même établissement, entre établissements d'une même zone, au niveau de la FWB ou au niveau national, rencontres à favoriser par une action conjointe du pilotage public et des acteurs spécialisés en ECM.

Ces rencontres pourraient en outre déboucher sur l'élaboration d'une charte reprenant les attentes réciproques des acteurs spécialisés de l'ECM et des établissements scolaires et les traduisant en critères de partenariat.

Ces mêmes acteurs rédigeraient un argumentaire méthodologique qui explicite la plus-value de l'ECM pour l'établissement tant au niveau des contenus et de l'approche pédagogique qu'au niveau des deux axes sur lesquels sont centrés les établissements (image sur le marché scolaire et dynamiques internes entre les acteurs), par exemple en termes de transformation des relations et des rapports sociaux, d'implication dans les apprentissages, d'ambiance générale dans l'établissement, etc.

### **Au niveau des acteurs spécialisés en ECM**

En complément à l'activation d'un groupe de réflexion proposé au niveau de l'Inspection générale, un travail commun plus opérationnel entre ALC/ONG et enseignants permettrait d'explorer les contenus disciplinaires inhérents aux démarches d'ECM, d'identifier les savoirs et compétences qui peuvent entrer dans des démarches d'ECM et d'adapter l'offre des acteurs spécialisés en ECM aux attentes des différents types d'établissements. En particulier, créer une offre qui s'appuie sur les contenus disciplinaires et les compétences de l'enseignement qualifiant (compétences métier).

## Au niveau des élèves

Ouvrir de réels espaces de proposition, de négociation et d'engagement dans les établissements dans lesquels les élèves peuvent faire émerger des projets qui ont une visée d'ECM et s'appuient sur les contenus disciplinaires de leurs cours.

### 6.3.3. Sensibiliser et renforcer la formation des équipes éducatives et des directions

L'ECM est encore trop souvent perçue comme un « contenu » en dehors du domaine de compétence de l'enseignant, une activité de solidarité à réaliser bénévolement en parascolaire ou limitée à la représentation des élèves au sein des instances de participation des établissements.

« Dans plusieurs établissements scolaires, la tendance est de considérer comme activité « citoyenne » tout dispositif permettant à l'élève de se faire représenter. Passons outre le fait que certains de ces dispositifs sont mis en place de façon « réactive » (par exemple, l'organisation d'un conseil d'élèves pour pallier des incivilités qui se sont produites ou des actes de violence qui ont été perpétrés). Les systèmes de représentation facilitent certes le « vivre ensemble » et incarnent des formes plutôt socialisantes mais, il convient de rappeler que l'éducation à la citoyenneté ne se limite pas à une bonne intégration dans la vie de la classe ou de l'école. Il s'agit aussi d'agir et de prendre du recul par rapport à des enjeux plus vastes, afin de pouvoir s'engager à l'avenir dans le contexte plus complexe de la société. Or, il semble bien que comprendre les enjeux de cet engagement exige plus qu'une habileté à saisir le fonctionnement des institutions démocratiques et de leurs procédures »<sup>12</sup>

Les formations initiale et continue des enseignants et des directions apparaissent comme des lieux intéressants pour leur permettre d'appréhender et d'explorer la notion de citoyenneté dans un contexte de mondialisation et d'interdépendances planétaires à travers ses dimensions sociales, politiques, culturelles et économiques. Il ne s'agit pas de produire de nouveaux contenus mais d'aborder son métier à partir de nouvelles paires de lunettes.

---

12 RIGNON P. & RUOL M., Les enjeux pédagogiques, philosophiques et sociaux de l'éducation à la citoyenneté, Namur : Centre Interface/UNamur, les cahiers Interfaces n°2, juin 2004, p.30.

- Comme déjà souligné, les directions, de par leur fonction, sont des vecteurs importants pour l'intégration et la reconnaissance de l'ECM dans les établissements. La promotion de l'ECM et de sa plus-value non seulement au niveau éducatif et interdisciplinaire mais surtout au niveau du renforcement des établissements est une piste à envisager dans le cadre de journées d'information ou de formation des directions.
- Pour les équipes éducatives, au-delà des formations citoyennes proposées dans le catalogue de l'IFC, la promotion de l'ECM pourrait être structurée dans le cadre de journées de formation disciplinaires, de formation « métiers » du qualifiant, de formation à l'interdisciplinarité ou formation à l'éducation citoyenne, etc. Il s'agit de varier les portes d'entrée avec un objectif partagé entre acteurs scolaires et acteurs spécialisés en ECM « d'éducation de qualité pour tous », plutôt que de proposer des formations à une ECM de qualité à des enseignants qui cherchent avant tout à « instruire au mieux ».

Aujourd'hui, plus que jamais, « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures », comme le souhaite l'article 6 du Décret « Missions » dépasse le strict cadre pédagogique et l'approche disciplinaire. Elle exige des décloisonnements pour développer un projet d'établissement, regroupant tous les acteurs du champ éducatif qui acceptent d'articuler des processus dynamiques d'apprentissage aux enjeux et défis qui se confrontent dans la société. Le jeune devenant acteur de sa formation.

In fine, l'objectif est moins d'intégrer une vision de l'ECM dans le système scolaire que de renforcer une vision de l'éducation émancipatrice.

### 6.3.4. Améliorer la communication à destination des acteurs scolaires

Tout au long de cette recherche, nous avons été frappé par la méconnaissance de la part des acteurs rencontrés du travail mené par le secteur de l'ECM et de la diversité des structures qui le compose. En dehors de quelques grandes ONG bien implantées dans certains établissements, les acteurs scolaires n'ont pas une visibilité de l'offre proposée en ECM.

C'est moins le cas pour le dispositif ALC qui est mieux identifié et régulièrement sollicité, mais dans certaines zones plus que d'autres.

Les partenariats avec des structures externes, quand ils existent, se concentrent plus particulièrement sur des organisations locales du quartier (des AMO, des associations patriotiques, des musées, des comités de quartier), des organisations d'ErEDD, ou avec d'autres écoles, plus particulièrement européennes, dans le cadre de projets Comenius.

Souvent l'ECM est réduite à la mise en place des projets de voyages d'immersion dans le Sud ou au soutien des projets de solidarité dans un pays du Sud. Les écoles s'associent principalement avec des associations créées par quelques membres du corps enseignants, par des structures religieuses ou par des associations non labellisées « ONG ».

### Au niveau des acteurs de l'ECM

- La DGD, ALC et ACODEV, en complémentarité, devraient définir une stratégie de communication qui permette aux acteurs scolaires d'accéder non seulement à leurs offres d'appui (humain, pédagogique ou financier) mais également à des outils et documents de référence facilitant tant l'approche méthodologique privilégiée en ECM que certaines thématiques. Les initiatives prisent actuellement vont dans le bon sens.
- Bien que certains outils de communications existent déjà, la diffusion des ces informations pose problèmes, notamment car les directions des écoles sont débordées. Des initiatives plus dynamiques devraient être explorées, en concertation avec les acteurs scolaires, pour atteindre non seulement les enseignants, mais également les élèves, les éducateurs et autres personnels scolaires.

### Au niveau des établissements

- De nombreux enseignants ont partagé leur souhait d'accéder à une information sur le secteur de l'ECM mais pas de manière dispersée. Une stratégie de diffusion de ce type d'information gagnerait à être mise en place dans une logique d'efficacité mais également d'ouverture à l'externe. Evidemment, bien que cela pose la question des moyens, la désignation d'une personne au sein de l'établissement pour jouer un rôle d'interface et faire un premier traitement de l'information serait un atout indéniable.

# 7. BIBLIOGRAPHIE

ACODEV, Écoles et ONG. Interventions des ONG d'éducation au développement en milieu scolaire, 2010.

ACODEV, Orientations stratégiques des ONG pour l'éducation au développement, 2013.

ACODEV, Présentation de quelques caractéristiques du terrain de l'éducation à la citoyenneté mondiale en milieu scolaire, 2013.

ACODEV, Panorama de l'éducation au développement : focus sur les activités menées par les ONG belges, 2014.

ACODEV et ALC, Des enseignants mieux outillés en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire, 2015, note à destination du Cabinet du Ministre de l'enseignement supérieur de la FWB.

ACODEV et ALC, Position du secteur par rapport aux propositions de développer l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement obligatoire de la communauté française de Belgique, 2015.

AGERS, Être et devenir Citoyen : contributions à un devenir citoyen, 2009.

AGERS, L'éducation relative à l'environnement et au développement durable (ErEDD) dans le système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles : quelques portes d'entrée dans les référentiels inter-réseaux, 2013.

ALC / KLB, Dossier technique et financier (2014-2019), 2014.

BOURDIEU P., La distinction, Minuit, 1979.

Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe, Déclaration de Maastricht sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, 2002.

CARVALHO DA SILVA M. (coord.), Guide pratique pour l'éducation à la citoyenneté mondiale. Concepts et méthodologies en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale à l'usage d'éducateurs et de responsables politiques, Lisbonne : Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe, 2008.

Consortium 6 novembre, L'école et l'éducation au développement, Colophon 1998.

CORNET J., « Éduquer les inciviques », in Traces n°218, pp. 10 -11.

DRIS et HIVA/KUL, Besoin en formation de base des enseignants en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale, ALC/KLB, 2009.

DUPRIEZ V. et CORNET J., La rénovation de l'école primaire, De Boeck, 2005.

DUTERCQ Y., Le développement des politiques d'accountability et leur instrumentation dans le domaine de l'éducation, Éducation comparée, Vol 11, 2014.

FORTIN-DEBART C. et GIRAULT Y., « De l'analyse des pratiques de participation citoyenne à des propositions pour une éducation à l'environnement », Éducation relative à l'environnement, 2009, Vol. 8, pp. 129-145.

GOFFIN S., L'éducation au développement : la citoyenneté mondiale au cœur de l'école, FAPEO, Juin 2013, 4/15.

Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Décret du 12 janvier 2007 relatif au Renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française.

Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Décret du 24 juillet 1997 définissant les Missions prioritaires de l'enseignement obligatoire en Communauté française.

KARLHAUSEN G. « Education au développement et citoyenneté: crise et perspectives», in les Cahiers de l'Éducation permanente, Éducation au développement et aux droits de l'homme, Action Commune Culturelle Socialiste, 1998, n°3, p.44.

MESA M., « La educación para el desarrollo : entre la caridad et la ciudadana global », in Papeles de cuestiones Internacionales, Madrid, 2000, n°70, pp. 11 - 26.

MIGUEL SIERRA A., Evolution des concepts et des pratiques d'éducation au développement, 2012, Séminaire ED, Ulg, syllabus du cours.

PLANCHE J., Accompagner l'émergence et le renforcement des sociétés civiles, Paris : GRET, Coopérer aujourd'hui n°38, août 2004.

POLET F., "Introduction", in Mondialisation des résistances : l'état des luttes, CETRI, 2004.

POUPEAU F., Contestation scolaire et ordre social, Syllepse, 2004.

RIGNON P. et RUOL M., Les enjeux pédagogiques, philosophiques et sociaux de l'éducation à la citoyenneté, Namur : Centre Interface/UNamur, les cahiers Interfaces n°2, juin 2004.

South Research, Rapport final évaluation intermédiaire du Programme ALC/KLB, 2013.

SPF Affaires étrangères, Commerce extérieur et Coopération au développement, Éducation au développement : Notions et concepts, 2011.

SPF Affaires étrangères, Commerce extérieur et Coopération au développement, Note stratégique «Éducation au développement», 2012.

UNESCO, Recommandations sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, 1974.

VICKERS J., L'Histoire de l'éducation au développement à l'UNICEF, Genève: UNICEF, 1986.

ZAY D., Enseignants et partenaires de l'école, De Boeck, 1999.

Projets éducatifs des différents réseaux d'enseignement et Projets d'établissements des vingt-cinq écoles rencontrées.

# ANNEXES

## Typologies du modèle d'analyse

Le matériau brut de cette étude, composé des entretiens réalisés (écoles, institutionnels) et des réponses au questionnaire en ligne, a été récolté grâce à un modèle d'analyse permettant d'organiser et donner du sens aux entretiens. Il a aussi permis en parallèle d'enrichir et de continuer à construire une typologie qui a servi de grille d'analyse (les quatre typologies : pratiques, dispositifs, établissements, partenariats). Ce matériau brut a ainsi pu être analysé à la lumière des interactions entre ces 4 typologies.

### 1. Typologie des partenariats possibles<sup>13</sup>

Pour mener à bien leurs démarches d'ECM, certains établissements ou enseignants établissent des collaborations avec des structures externes de l'école.

Cette typologie a été élaborée à partir de ce que partagent les deux partenaires: objectifs, activités, évaluation et suivi, et comment ils les partagent : information ou non, consultation, concertation et négociation. Cela donne 5 types « purs » mais différentes combinaisons possibles, résumés dans le tableau suivant :

---

13 Reconstruction libre à partir de différentes sources dont principalement Lise DEMAILLY (Politiques de la relation: approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles) d'une part et Michel BOISCLAIR (École d'administration publique, Québec) d'autre part.

|                                  | Avec peu d'échange d'informations sur ... | L'un consulte l'autre sur ... | Avec échange d'informations sur ... | Avec concertation pour tenir compte de l'autre sur ... | Avec négociation pour décision en commun sur ... |
|----------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <b>Objectifs</b>                 | X                                         | X                             | X                                   | X                                                      | X                                                |
| <b>Mise en œuvre (activités)</b> | X                                         | X                             | X                                   | X                                                      | X                                                |
| <b>Évaluation</b>                | X                                         | X                             | X                                   | X                                                      | X                                                |
| <b>Suivi</b>                     | X                                         | X                             | X                                   | X                                                      | X                                                |
| <b>Type :</b>                    | Compromis d'intérêts matériels            | Intervention par procuration  | Autonomie partagée                  | Interventions concertées                               | Engagement mutuel coopératif                     |
| <b>Relation entre les deux :</b> | Ignorance                                 | Convenance                    | Compatibilité                       | Complicité                                             | Complémentarité                                  |

## 2. Typologie des établissements

Dans l'Institution, à différents niveaux d'analyse, les acteurs interagissent en fonction des valeurs et intérêts qui sont les leurs. Ceux-ci peuvent être convergents, différents ou divergents, voire contradictoires. Les acteurs tissent entre eux des stratégies qui les rapprochent ou qui les opposent. Les pratiques concrètes qui en résultent sont donc le fruit de confrontations et de rapports de force internes que les acteurs auront intérêt à cacher, à laisser entrevoir ou à mettre en évidence, en fonction de leur positionnement stratégique dans l'Institution. On devrait donc trouver différents types de pratiques d'ECM en fonction de l'implication plus ou moins grande des membres du personnel et de la direction dans une logique collective d'établissement.

On pourrait classer les établissements sur ce critère en 6 types différents :

#### **Type 1. Les établissements mobilisés**

Il s'agit d'établissements dans lesquels des pratiques d'ECM sont portées par la grande majorité des acteurs (la direction, un nombre important de membres du personnel sont impliqués), les pratiques d'ECM sont instituées, récurrentes et se consolident d'année en année, et sont transmises aux nouveaux membres du personnel.

Sans préjuger du type de pratiques, elles relèvent d'une approche cohérente et ont un effet structurant au niveau de l'établissement. Les partenariats sont secondaires, le projet est porté en interne.

#### **Type 2. Les établissements pilotés**

Il s'agit d'établissements dans lesquels des pratiques d'ECM ne sont portées que par un nombre restreint de membres du personnel autour de la direction, les pratiques sont récurrentes et instituées mais peinent à se consolider, nécessitent une « remise en route » récurrente et subissent les aléas d'un changement de direction.

Les partenaires sont essentiels, comme alliés, parce qu'ils renforcent les rapports de force internes de ceux qui portent les pratiques d'ECM.

#### **Type 3. Les établissements assiégés**

Il s'agit d'établissements dans lesquels des pratiques d'ECM ne sont portées que par des initiatives personnelles de membres du personnel (individuellement ou collectivement par affinité). Ces pratiques doivent être négociées au coup par coup avec la direction et les autres membres du personnel. Ces pratiques subissent les aléas des changements d'attitude de la direction à leur égard en fonction d'intérêts plus ou moins opaques. Elles sont aussi tributaires de la lassitude ou de l'épuisement de ceux qui les portent.

Les partenaires sont essentiels, comme alliés, parce qu'ils renforcent les rapports de force internes de ceux qui portent les pratiques d'ECM, mais plus difficiles à impliquer quand ils requièrent des moyens financiers ou logistiques, ou quand leur image est moins lisse.

#### **Type 4. Les établissements dirigés**

Il s'agit d'établissements dans lesquels des pratiques d'ECM ne sont portées que par la direction qui impose des actions, des « projets » dans l'établissement en s'appuyant sur son Pouvoir Organisateur, des décrets, des circulaires... et sur des membres du personnel qui lui sont « redevables » ou disposent de peu de marge de négociation. Les pratiques ne tiennent que par la capacité de la direction à convaincre les membres du personnel de les mettre en œuvre, elles pèsent sur quelques membres du personnel, voir quelques élèves, et ne perdurent que tant que la direction a les moyens de les imposer ou que les membres du personnel ne résistent pas plus collectivement.

Les partenaires sont complices ou faire-valoir, ils rendent possible l'existence des pratiques dans l'établissement et sont instrumentalisés par la direction.

#### **Type 5. Les établissements infiltrés**

Il s'agit d'établissements dans lesquels des pratiques d'ECM ne sont portées que par les membres du personnels, de manière quasi individuelle ou par petits groupes d'affinités, sans aucune demande à la direction, en usant de la liberté pédagogique et en s'appuyant sur les programmes de leur cours. Les pratiques d'ECM ne subsistent que tant qu'elles ne s'écartent pas trop des programmes, de la ligne générale de l'école, en termes de valeurs et d'image.

Les partenaires sont sollicités de manière discrète, extérieure, plus pour de l'aide (des contenus, des outils) et des formations ou de courtes interventions.

#### Type 6. Les établissements mobilisés sur autre chose

Il s'agit d'établissements dans lesquels les pratiques d'ECM ne sont pas portées du tout par la direction ou des membres du personnel, ou alors très formellement pour respecter les prescrits légaux, parce que l'établissement est mobilisé globalement sur d'autres objectifs et cherche à ne pas s'en laisser distraire. Les pratiques sont formelles et relèvent d'une approche de conformité.

Les partenaires servent à combler les trous rapidement et sans trop d'effort avec du « clé sur porte » peu impliquant.

### 3. Typologie des dispositifs

Les dispositifs mis en place par les établissements révèlent la manière dont les établissements s'emparent de la mission d'éducation citoyenne confiée au système scolaire. Ils constituent le cadre dans lequel les pratiques vont pouvoir (ou non) s'implanter.

| Types                           | Caractéristiques                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. De mise en conformité</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• faible implication de l'établissement dans la mission d'éducation citoyenne</li><li>• place minimale du dispositif dans les priorités de l'établissement</li></ul>                                                                                                                                                                                                           |
| <b>2. De sensibilisation</b>    | <ul style="list-style-type: none"><li>• implication de l'établissement dans les missions d'éducation citoyenne de manière secondaire par rapports à la mission d'instruction,</li><li>• place secondaire mais visible du dispositif dans les priorités de l'établissement,</li><li>• conception de la mission d'éducation citoyenne centrée sur la transmission des valeurs affirmées par l'établissement.</li></ul> |

### 3. De conscientisation morale

- réelle implication de l'établissement dans les missions d'éducation citoyenne,
- place du dispositif qui peut être importante dans les priorités de l'établissement,
- conception de la mission d'éducation citoyenne centrée sur la transmission des valeurs de la société et en lien avec la mission d'instruction,
- certaines craintes de s'engager sur le terrain politique, notamment en se référant à l'impératif de neutralité et donc un cantonnement du dispositif au niveau des « relations humaines ».

### 4. De conscientisation politique

- réelle implication de l'établissement dans les missions d'éducation citoyenne,
- place importante du dispositif dans les priorités de l'établissement,
- conception de la mission d'éducation citoyenne centrée sur la mise en capacité des participants à agir sur leur environnement, et mise en lien avec la mission d'instruction,
- volonté de s'engager sur le terrain politique tout en respectant l'impératif de neutralité, et donc en ouvrant le dispositif au niveau des « rapports sociaux », notamment au sein de l'établissement.



## 4. Typologies des pratiques

Dispositifs et pratiques sont indissolublement liés : les dispositifs rendent possibles les pratiques. Dans la logique de ce qui précède, nous distinguerons ici deux sous-types pour chaque type de pratique retenu : adhérence, adhésion, délibération, émancipation.

### Type 1 : adhérences

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>adhérence neutralisante :</b> | Peu ou pas de pratiques d'ECM parce que les établissements privilégient : <ul style="list-style-type: none"><li>• l'instruction en vue de la réussite future de leurs élèves dans l'enseignement supérieur</li><li>• et/ou la formation en vue d'une meilleure employabilité</li><li>• par « intérêt » ou positionnement sur le quasi-marché scolaire en réponse à la demande présumée ou réelle des usagers</li><li>• et/ou par « valeur » ou intériorisation d'une fonction sociale neutralisante, conception conservatrice du métier.</li></ul> |
| <b>adhérence militante :</b>     | Pratiques d'ECM relativement marginales et parallèles aux autres activités dans des établissements qui connaissent trop de contradictions entre <ul style="list-style-type: none"><li>• d'une part, leur fonctionnement institutionnel interne, où l'ordre scolaire apparaît, à juste titre ou non, injuste aux élèves</li><li>• et d'autre part, l'« engagement citoyen » externe de l'école dans des projets où la visibilité joue un rôle important et dont l'authenticité apparaît suspecte ou contestable aux élèves</li></ul>                |

### Type 2 : adhésion

|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>adhésion assimilatrice :</b> | Pratiques d'ECM parallèles aux autres activités scolaires dans des établissements qui ne connaissent pas ou peu de contradictions entre : <ul style="list-style-type: none"><li>• d'une part, leur fonctionnement institutionnel interne, où l'ordre scolaire apparaît, à juste titre ou non, juste et légitime aux élèves et/ou leur réalité de vie en dehors de l'école</li><li>• et d'autre part, leur « engagement civique et/ou humanitaire » externe dans des projets dont l'authenticité est acceptée par les élèves</li></ul> |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>adhésion militante :</b> | Pratiques d'ECM relativement marginales et parallèles aux autres activités, parallèles à des activités de pure instruction sans implication éducative, et parallèles à d'autres types de pratiques d'ECM dans des établissements qui acceptent ces contradictions sans les arbitrer. Un établissement apparaît par exemple divisé entre les partisans d'un type de pratique liée à une ONG particulière et les partisans d'un autre type de pratique liée à une autre ONG. |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Type 3 : délibération

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>délibération restreinte :</b> | Pratiques d'ECM en partie intégrées aux autres activités de formation, en lien avec des savoirs développés au sein de certains cours disciplinaires et/ou au sein de projets interdisciplinaires, mais <b>se limitant à apprendre à débattre dans un champ donné</b> , sans stratégie pour élargir le champ ou transférer à d'autres champs, d'autres enjeux sociaux et économiques |
| <b>délibération élargie :</b>    | Idem que la délibération restreinte mais apprenant à débattre en partant d'un champ donné, <b>avec une stratégie pour élargir le champ et/ou transférer à d'autres champs</b> , d'autres enjeux sociaux et économiques.                                                                                                                                                             |

### Type 4 : émancipation

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>émancipation restreinte :</b> | Pratiques d'ECM en partie intégrées aux autres activités de formation, en lien avec des savoirs développés au sein de certains cours disciplinaires et/ou au sein de projets interdisciplinaires, mais <b>se limitant à apprendre à agir dans un champ donné</b> , sans stratégie pour élargir le champ ou transférer à d'autres champs, d'autres enjeux sociaux et économiques. |
| <b>émancipation élargie :</b>    | Idem que l'émancipation restreinte mais apprenant à agir en partant d'un champ donné, <b>avec une stratégie pour élargir le cadre de l'action, le champ et/ou transférer à d'autres actions</b> , d'autres champs, d'autres enjeux sociaux et économiques.                                                                                                                       |









ANNONCER LA  
COULEUR

[www.annoncerlacouleur.be](http://www.annoncerlacouleur.be)



CTB



Le Brabant wallon



Chiroux



PROVINCE  
de NAMUR  
Wallonie wallonne  
et caroliens

LA COOPÉRATION  
BELGE AU DÉVELOPPEMENT

