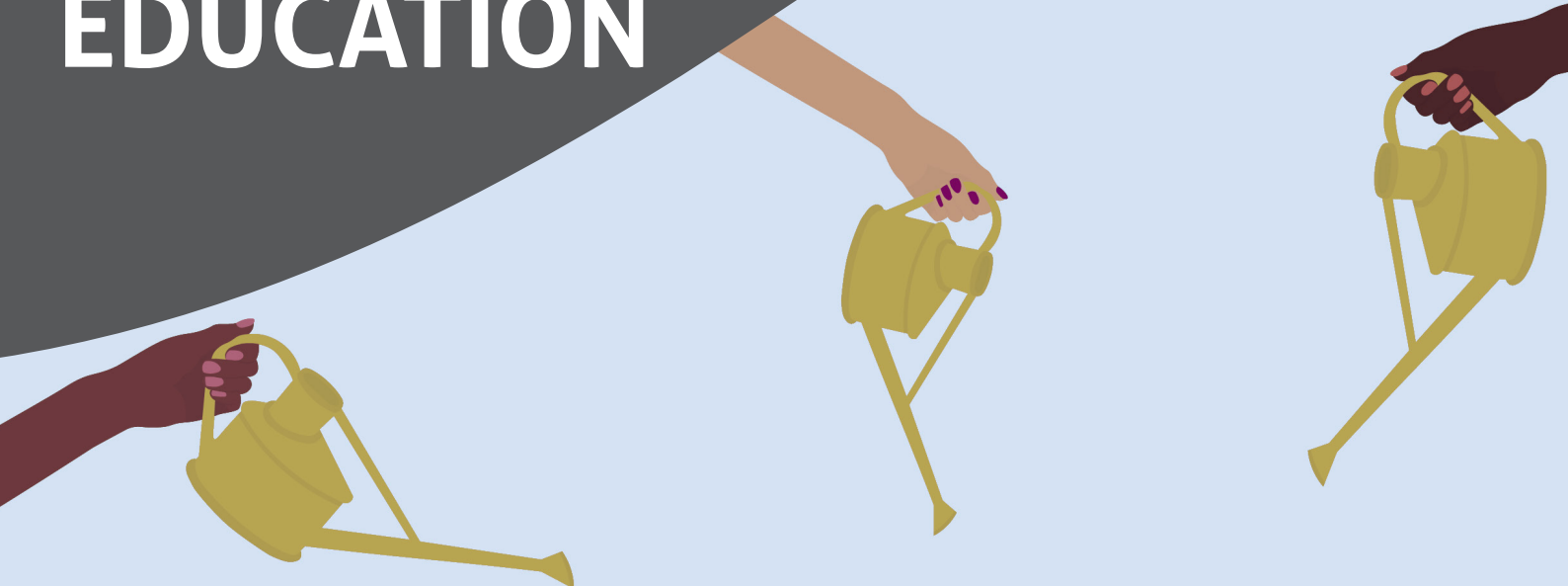


GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION

Magazine 2021



© Eline Creemers

LES TENSIONS DANS L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE

Enabel 

ANNONCER LA
COULEUR

kruit

Global Citizenship Education Centre of expertise

INTRODUCTION

L'année 2020 a été pour diverses raisons une année spéciale pour Kruit/Annoncer la Couleur, le programme fédéral d'éducation à la citoyenneté mondiale en Belgique. La pandémie de covid-19 est arrivée comme une illustration de la façon dont le monde est devenu de plus en plus intrinsèquement connecté et dépendant. Une fois de plus, nous avons pu constater que les grands enjeux de notre époque sont vraiment mondiaux et ne peuvent donc être abordés que via une réponse mondiale.

La question des enjeux globaux a également été au cœur de la réflexion d'Enabel, l'Agence belge de développement, qui a réorganisé ses activités en 2020 autour de cinq grands défis mondiaux: le changement climatique et l'environnement, la paix et la sécurité, l'urbanisation, les inégalités sociales et économiques et la mobilité humaine. Dans le même temps, Enabel a mis explicitement la citoyenneté mondiale en avant en en faisant un défi transversal. De ce fait, Kruit /Annoncer la Couleur a vu sa mission d'ancrage de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans l'enseignement en Belgique mieux intégrée dans la stratégie globale d'Enabel. L'éducation à la citoyenneté mondiale est considérée à juste titre comme une pratique indispensable dans la poursuite d'une société mondiale plus juste et durable.

Par ailleurs, 2020 a également été marquée par la volonté pour Kruit/Annoncer la Couleur de se positionner vraiment comme un centre d'expertise sur l'éducation à la citoyenneté mondiale en Belgique. Cette ambition a déjà abouti au développement d'une vision commune de l'éducation à la citoyenneté mondiale, ainsi qu'au premier numéro du magazine annuel sur l'éducation à la citoyenneté mondiale que vous lisez actuellement.

En tant que centre d'expertise, l'un de nos principaux objectifs est de refléter autant que possible les connaissances qui existent sur l'éducation à la citoyenneté mondiale pour qu'elles puissent être facilement accessibles pour nos partenaires éducatifs (formateurs-riche-s d'enseignant-e-s, prestataires d'éducation, ONG, etc.) dans le vaste secteur de la citoyenneté mondiale. Après tout, il y a beaucoup d'études et d'écrits intéressants qui sortent aujourd'hui sur l'éducation à la citoyenneté mondiale.

Trop, probablement, pour être adéquatement repérés par celles et ceux qui sont actifs-ves dans la pratique, et qui sont souvent déjà trop occupé-e-s avec la réalisation de leur offre éducative. Pourtant, ces praticien-ne-s demandent de plus en plus à être nourri-e-s par des idées qui les aident à enrichir, renforcer et approfondir davantage leur pratique.

Un regard sur la multitude d'informations existantes montre qu'aujourd'hui, dans le vaste domaine de l'éducation à la citoyenneté mondiale, il existe à peu près deux catégories de publications largement distinctes. D'une part, l'éducation à la citoyenneté mondiale est devenue son propre domaine de recherche au sein duquel un débat académique animé a émergé. Tout le monde est d'accord sur le fait qu'il n'existe pas de consensus sur ce qu'est l'éducation à la citoyenneté mondiale, et la manière dont elle devrait être mise en pratique. Des points de vue divergents sur la mondialisation, la citoyenneté et le rôle de l'éducation font de l'éducation à la citoyenneté mondiale un sujet controversé. L'approche de ces discussions essentielles est généralement théorique et conceptuelle. Son importance directe pour la pratique n'est pas toujours claire.

D'autre part, il existe de nombreuses publications qui visent explicitement à questionner et enrichir les pratiques de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Ces lignes directrices proviennent souvent d'organisations éducatives internationales et nationales dont la mission est de promouvoir et de soutenir la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Elles constituent une base indispensable à la pratique éducative, mais ce faisant, elles sont obligées d'ignorer la complexité et la nature controversée de l'éducation à la citoyenneté mondiale.

L'engagement en faveur de l'éducation à la citoyenneté mondiale est absolument nécessaire – plus que jamais dans ce monde de plus en plus interconnecté – afin de créer une société mondiale plus durable et plus juste. En même temps, il faut reconnaître que sa mise en pratique n'est pas exempte de défis.

Toutes celles et ceux qui travaillent autour de l'éducation à la citoyenneté mondiale et qui nourrissent une démarche réflexive autour de leurs pratiques rencontrent un jour ou l'autre ces questionnements. Comprendre les débats académiques autour de ces questions peut alors nous aider à aborder consciemment ces tensions et interrogations. C'est aussi l'objectif de ce premier numéro de notre magazine annuel. Nous voulons nous pencher sur certains de ces domaines de tension et combler le fossé entre les discussions théoriques, d'une part, et la pratique de l'éducation à la citoyenneté mondiale, d'autre part.

Plus précisément, nous avons demandé à des expert-e-s des différentes régions belges de décrire certains de ces domaines de tension d'une manière critique et accessible pour nous.

Dans leur contribution, Katrien Van Poeck et Eva Roelandt (UGent) s'interrogent sur la finalité de l'éducation. L'école doit-elle être un lieu uniquement dédié à l'apprentissage, ou est-il acceptable d'en faire un lieu où les apprenant-e-s sont poussé-e-s à se sentir responsables des problèmes globaux causés par les générations qui les ont précédé-e-s? Comment faire de l'éducation à la citoyenneté mondiale à l'école sans instrumentaliser les jeunes?

Sarah Croché et Jean-Emile Charlier (Université de Picardie Jules Verne et UCLouvain) questionnent quant à eux les logiques sous-jacentes aux impératifs de l'éducation à la citoyenneté mondiale et au développement durable. Quel type d'humains les prescriptions contenues dans les objectifs de développement durable espèrent-elles voir advenir? Cela doit-il mener l'éducation à la citoyenneté mondiale à rester critique face à ces objectifs?

Gautier Pirotte (ULiège) se penche sur le passage de l'éducation au développement à l'éducation à la citoyenneté mondiale. S'agit-il simplement d'un changement de terminologie, ou bien ce passage signale-t-il un glissement d'un paradigme à un autre? Comment les praticien-ne-s peuvent-ils et elles ajuster leurs pratiques face à ce changement?

Enfin, Ellen Claes (KULeuven) pose la question de la mesurabilité et de l'évaluation de l'éducation à la citoyenneté mondiale. À quoi sert-il d'évaluer ses effets, et comment le faire?

Nous espérons stimuler nos partenaires avec ces contributions, en leur donnant matière à réfléchir et à nourrir leur pratique. C'est ainsi que nous voulons jouer notre rôle en tant que centre d'expertise : en nourrissant à notre mesure le développement d'une mise en œuvre réfléchie et de haute qualité de l'éducation à la citoyenneté mondiale en Belgique.

Kevin Goris & Cécile Giraud

Experts en éducation à la citoyenneté mondiale
Enabel

L'ÉDUCATION : UN OUTIL POUR LE CHANGEMENT SOCIÉTAL OU UNE FIN EN SOI ? TOURNER LE DOS À UNE APPROCHE DICHOTOMISTE.

Pr. Katrien Van Poeck & Eva Roelandt (UGent)

Introduction

Le rôle de l'éducation relativement aux changements sociétaux majeurs, comme les inégalités globales, le changement climatique, les migrations, la pauvreté, les crises sanitaires, etc., est le sujet d'un débat très actuel, et il existe maintenant un consensus grandissant qui fait de l'éducation une base nécessaire à la résolution de ces questions. L'éducation à la citoyenneté mondiale, l'éducation au développement durable, l'éducation à la santé, etc. sont omniprésentes dans les discours politiques, ainsi que dans la littérature scientifique. Partout dans le monde, les objectifs visés par ces éducations se traduisent dans les programmes scolaires, les objectifs d'apprentissage, les syllabi, les manuels et les pratiques éducatives en classe.

Les débats sur ces questions sont généralement dominés par une tension entre : d'une part, une emphase radicale placée sur l'éducation vue comme un moyen d'amener nos sociétés vers plus de justice et de durabilité et, d'autre part, une perspective pédagogique radicale qui insiste sur la valeur intrinsèque de l'éducation et ne veut pas transformer celle-ci en un instrument qui permettrait d'atteindre des changements sociétaux prédéterminés.

Dans cette contribution, nous allons approfondir cette tension en comparant la manière dont ces deux positions sont présentées dans les débats. Ensuite, nous chercherons à nous écarter de cette approche dichotomiste et proposerons une perspective qui tente de rendre justice aux préoccupations légitimes qui sous-tendent chacune de ces positions. Enfin, nous concluons en mettant en avant certaines questions qui permettront d'approfondir la réflexion.

Position 1: l'éducation comme solution globale aux problèmes

Les initiatives politiques globales attribuent un rôle vital à l'éducation, et la perçoivent comme un moyen de résoudre un certain nombre de problèmes sociétaux. Par exemple, le programme mondial pour l'éducation aux droits humains des Nations Unies indique que « l'éducation est essentielle pour la réalisation des droits humains et des libertés fondamentales, et contribue de manière significative à promouvoir l'égalité, à prévenir les conflits et les violations des droits humains, et améliore la participation et les processus démocratiques » (United Nations, 2004).

De la même manière, les objectifs de développement durable (ODD), qui ont comme vocation de « prendre sérieusement les mesures transformatives qui s'imposent pour orienter le monde dans une direction durable et résiliente » (United Nations, 2015), mettent l'accent sur l'éducation. L'ambition est de permettre à tous d'acquérir les connaissances et les compétences requises pour contribuer à un mode de vie durable, aux droits humains, à l'égalité des genres, à la paix, à la citoyenneté mondiale, etc. (ODD 4, cible 4.7). L'éducation est considérée comme le principal catalyseur pour atteindre tous les ODD (UNESCO, 2014). De plus en plus de chercheurs dans le champ de l'éducation initient des recherches qui visent à contribuer à cette ambition, en discutant des outils qui permettent aux étudiants d'acquérir les connaissances, compétences, valeurs et comportements qui sont considérés comme importants pour qu'ils puissent contribuer à une société plus juste, durable, etc.

Cette position est reflétée dans ce qui est appelé « l'approche normative », centrée sur la manière dont il faut développer chez les étudiants les compétences jugées nécessaires pour qu'ils puissent adopter les points de vue, valeurs et styles de vie désirés (Öhman & Östman, 2019).

Position 2: l'éducation comme une fin en soi

D'autres chercheurs critiquent la tendance reflétée par les approches normatives selon laquelle les problèmes politiques et sociaux peuvent être traduits en problèmes qui demandent des réponses éducatives. Pour eux, une telle instrumentalisation de l'éducation fait des étudiants et des écoles les objet du désir et d'objectifs déterminés par l'extérieur. Masschelein et Simons (2013) par exemple, se référant aux racines grecques du terme école (scholè), plaident pour que l'école soit considérée comme une zone de « temps libre »



réservée à l'étude et la pratique. Ils défendent la spécificité de l'éducation qu'ils conçoivent comme un espace non-productif, à l'intérieur duquel les exigences de la famille, du marché du travail, de la société et du gouvernement sont suspendues et placées temporairement entre parenthèses. Masschelein et Simons considèrent que voir l'école comme un lieu qui doit remédier aux problèmes sociaux est en vive contradiction avec l'idée de l'éducation comme « temps libre » dédié à l'étude et la pratique. En faisant des étudiants des personnes qui ont la responsabilité de résoudre les problèmes sociaux et de réaliser les rêves politiques qu'ils ont rêvé, la vieille génération passe à la jeune génération le fardeau qu'elle n'a pas envie ou n'est pas capable d'assumer.

Au lieu de porter elles-mêmes cette responsabilité, et au nom de l'urgence des problèmes sociétaux actuels, les vieilles générations privent les jeunes générations de ce « temps libre » auquel elles ont pourtant droit.

Sortir d'une approche dichotomiste: considérer sérieusement les préoccupations qui sous-tendent les deux approches

En dépit des nombreuses nuances qui caractérisent chacune des deux approches mentionnées plus haut, les discussions autour des tensions entre ce qu'on appelle l'éducation instrumentale ou normative, et l'éducation ouverte, plurielle, ou émancipatrice sont très polarisées. Les politiques et les praticiens peuvent donc se perdre dans ces tensions. Ce n'est d'ailleurs pas surprenant, puisque chacune de ces positions est soutenue par des préoccupations légitimes, bien qu'elles soient souvent perçues comme s'excluant mutuellement. Cependant, pour nous, une réponse adéquate à ces questions ne doit pas se construire à travers une approche excluante (voir Van Poeck & Östman 2020). Les choix didactiques et pédagogiques ne doivent pas consister à s'orienter : soit vers un engagement envers les problématiques sociétales, et donc une approche instrumentale ou même endoctrinante de l'éducation ; soit vers une approche ouverte, qui bannit des salles de classe la recherche de solutions aux problèmes sociétaux urgents de notre temps.

Notre expérience nous a montré que percevoir ces tensions dans une perspective dichotomique a plus souvent résulté en de la confusion, de la frustration et de la polarisation, plutôt qu'en une manière fructueuse de s'attaquer aux problèmes qu'elles posent pour les pratiques éducatives. Après tout, il s'agit ici de deux types de préoccupations légitimes : la volonté d'accroître la mobilisation pour s'attaquer aux conséquences des problèmes globaux, et la volonté de ne pas instrumentaliser l'éducation et de ne pas menacer des valeurs essentielles comme la démocratie, le pluralisme, la liberté et la créativité.

Plutôt que de choisir entre ces deux positions, nous proposons plutôt de penser à la forme que pourraient prendre des pratiques éducatives qui permettraient aux élèves de s'investir dans les problèmes sociétaux urgents de notre temps, sans que ces élèves ne soient pour autant instrumentalisés pour réaliser des objectifs fixés par l'extérieur. Nous croyons qu'adresser les problèmes sociétaux globaux à travers l'éducation, et engager les étudiants à s'y attaquer offre des opportunités éducatives uniques. Cependant, actualiser ce potentiel n'est pas automatique, cela requiert un travail didactique spécifique, et des formes spécifiques d'enseignement.

Nous ne pouvons pas ici discuter en détail du travail didactique nécessaire (voir Van Poeck & Östman 2020 pour une discussion plus en profondeur), mais en nous basant sur Dewey (1938/2015), nous pouvons le résumer en disant qu'il consiste à interroger les problèmes sociétaux. L'éducation fondée sur l'interrogation, comme l'explique Dewey, stimule l'observation et la réflexion. Elle approche aussi les idées comme des idées, comme des hypothèses sujettes à un examen continu et scrupuleux, à des tests et à des révisions, plutôt que comme des vérités qui doivent être prises telles quelles. L'éducation basée sur l'interrogation conduit à des jugements basés sur l'examen des informations, et au développement créatif de nouvelles idées.

Dans certains de nos projets en cours, nous implémentons et développons cette approche, en collaboration étroite avec des enseignants. L'idée est d'adresser des challenges socio-écologiques locaux en collaboration avec les acteurs des communautés locales. La méthode utilisée - LORET («locally relevant teaching»): voir www.loret.se – est pensée pour soutenir les enseignants en utilisant de véritables problématiques globales comme points d'entrée à l'éducation, et offre un équilibre entre l'engagement envers les problèmes sociétaux et la réalisation d'objectifs pédagogiques. Avec LORET, les enseignants développent un plan pour implémenter un enseignement pertinent à partir d'une problématique locale, et créent une série de leçons qui emmènent les élèves dans un processus de résolution de problèmes. Cela leur offre des opportunités pour étudier et pratiquer à travers l'exploration de problèmes, la génération de solutions possibles, la sélection d'une idée à implémenter, et l'évaluation du processus.

Réflexions

Nous concluons cette contribution par deux questions qui visent à nourrir la réflexion. Premièrement, devrions-nous établir des objectifs clairs et des attendus prédéterminés pour l'éducation à la citoyenneté mondiale, et si oui, lesquels ?

Certains rétorquent à cette idée qu'en procédant de la sorte, il existe un risque d'endoctriner les étudiants avec des manières prédéterminées d'agir et de penser, et que l'éducation doit rester ouverte. Cependant, on peut se demander si l'éducation ouverte existe réellement. L'éducation n'est-elle pas toujours, d'une manière ou d'une autre, déterminée? Ou bien, pour le dire autrement, si il n'y a pas d'objectifs déterminés à l'éducation, pourquoi investir du temps et de l'argent pour lui donner une forme ? Plutôt que de s'en tenir à la dichotomie entre éducation ouverte vs objectifs d'apprentissage prédéterminés, nous croyons qu'il est plus intéressant de réfléchir et de se demander quels sont les objectifs désirables et justifiables d'un point de vue démocratique et pédagogique. Il existe après tout une énorme variété d'objectifs qui peuvent être fixés. Acquérir des compétences pour réduire notre production de déchets, ou être convaincu qu'il nous faut participer à l'effort financier pour le développement résultent par exemple de deux approches pédagogiques différentes – avec moins d'espace de liberté, de créativité et de pluralité (Öhman & Östman, 2019) – que développer de l'empathie envers les personnes discriminées, ou réfléchir au genre, ou être capable de développer une vision personnelle de ce que serait un monde juste et solidaire. Quels sont les objectifs poursuivis? Sont-ils justifiables au regard des préoccupations soulevées plus haut? Devrait-on formuler d'autres objectifs?

Une deuxième question concerne la manière d'organiser l'éducation comme un questionnement véritable autour des enjeux globaux. Très souvent, l'éducation basée sur l'interrogation et les pratiques d'apprentissage consistent en des initiatives bien planifiées imaginées pour laisser les étudiants découvrir des choses qui sont déjà connues par l'enseignant. Mais engager les étudiants dans un processus authentique de résolution de questions est différent. Cela offre aux étudiants l'opportunité de réfléchir à des problèmes pour lesquels ni eux, ni l'enseignant, ne connaissent à l'avance les réponses ou les solutions.

Cela nécessite donc de mener une véritable enquête, et non une pseudo-enquête qui conduit systématiquement les étudiants vers des solutions établies ou prédéfinies concernant la manière dont il faut définir le «durable», ou la «justice», etc.

Choisir des problématiques adaptées à ce genre d'enquête est donc un enjeu didactique majeur : existe-t-il un problème authentique, ou bien des solutions bien identifiées sont-elles déjà disponibles, en attente d'être implémentées ? Les enseignants connaissent-ils déjà la manière de résoudre ces problèmes, ou bien requièrent-ils plus d'exploration et d'expérimentation ? Y a-t-il une bonne réponse, ou bien différentes idées ou solutions peuvent-elles être comparées et explorées ? Y a-t-il une possibilité pour les étudiants d'influencer la prise de décision ou d'agir eux-mêmes (directement ou indirectement) ?

Nous espérons que ces questions pourront inspirer les enseignants, de manière à ce qu'ils trouvent un chemin à travers lequel les problèmes globaux puissent être adressés en classe, sans faire des étudiants et des nouvelles générations l'instrument de la vision et des plans de la vieille génération.

Cette contribution a été développée dans le cadre d'un projet financé par le programme de recherche et d'innovation Horizon 2020 de l'Union Européenne sous le numéro 824522.

Bibliographie

- Dewey, J. (1938/2015). *Experience and Education*. New York/London/Toronto/Sydney/New Delhi: Free Press.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2013). *In defence of the school. A public issue*. Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers.
- Öhman, J. & Östman, L. (2019). Different teaching traditions in environmental and sustainability education. En : Van Poeck, K., Östman, L. & Öhman, J. (éd.), *Sustainable Development Teaching: Ethical and Political Challenges*. London: Routledge, pp. 70-82.
- UNESCO (2014). Sustainable development begins with education: How education can contribute to the proposed post-2015 goals? Paris, UNESCO.
- United Nations (2004). General Assembly resolution 59/113 A (10 December 2004) proclaiming the World Programme for Human Rights Education.
- United Nations (2015). General Assembly resolution 70/1 (25 September 2015) Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.
- Van Poeck, K. & Östman, L. (2020) The Risk and Potentiality of Engaging with Sustainability Problems in Education—A Pragmatist Teaching Approach. *Journal of Philosophy of Education*, 54 (4), 1003-1018.

QUEL GENRE D'HUMAINS L'ÉDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE ET À LA CITOYENNETÉ MONDIALE ESPÈRENT-ILS PRODUIRE ?¹

Pr. Sarah Croché (Université de Picardie Jules Verne) & Pr. Jean-Émile Charlier (UCLouvain)

Bref retour sur l'apparition de l'impératif de durabilité

À partir des années 1980, la conscience des implications socio-économiques des problèmes écologiques a incité les Nations Unies à accorder une importance croissante au développement durable (Pallemaerts, 2011). En 2002, il est apparu que les objectifs environnementaux qu'elles avaient fixés ne pourraient être atteints sans un changement profond de l'organisation de la société et la mise en place d'outils de pilotage de ce changement global (Rumpala, 2011). Le développement durable a alors progressivement été intégré dans les programmes d'organisations internationales et dans les politiques d'éducation.

- En 2002, les Nations Unies ont annoncé une Décennie pour l'éducation au développement durable-EDD (2005-2014).
- En 2005, le Conseil de l'Europe a publié une Recommandation sur l'éducation au développement durable qui propose d'intégrer des modules d'EDD aux curricula.
- En 2006, le Conseil de l'Union européenne a adopté un plan unique qui affirme que « l'éducation est indispensable pour [...] doter l'ensemble des citoyens des compétences essentielles qui sont nécessaires pour parvenir au développement durable ».
- En 2014, la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'EDD d'Aichi-Nagoya a rappelé « la nécessité de respecter [...] les connaissances locales et traditionnelles ».
- Les 17 Objectifs de développement durable (ODD) ont été adoptés en septembre 2015

à New-York. Ils s'imposent à tous les pays et devront être atteints pour 2030.

Ces évolutions - marquées par des querelles sur le sens du mot « durable », les mesures à prendre, le calendrier et les financements- ont contribué à attirer l'attention sur le développement durable et à l'imposer comme une balise à toute réflexion contemporaine sur les politiques publiques.

Le développement durable et ses effets en éducation

L'adoption des ODD en 2015 confirme la place que la problématique du développement durable a prise dans la culture politique mondiale. Les ODD sont présentés comme intégrés et indivisibles et couvrent un large spectre de domaines d'activités. L'éducation est un de ces domaines, elle est appelée à favoriser chez les apprenants la pensée critique, l'autonomie et l'émancipation, qui sont considérées comme autant de conditions du développement durable.

L'ODD 4 est assorti de dix sous-objectifs. En visant à « assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous » (United Nations, 2015 : 14), il annonce que pour 2030, tous les enfants devront bénéficier d'un enseignement primaire et secondaire conduisant à des acquis d'apprentissages pertinents et efficaces.

¹ Cette contribution constitue une reprise, allégée et réorganisée pour mettre le focus sur la citoyenneté mondiale, d'un article que nous avons publié dans la revue *Éducation et Sociétés* (Charlier & Croché, 2018).

Il intègre les différentes modalités d'apprentissage, prête attention aux enseignements non formels et privés, souligne la nécessité de développer des curricula novateurs centrés sur la durabilité et de développer chez les apprenants les connaissances et les compétences qui leur permettront de promouvoir le développement durable. L'universalité et l'inclusion de tous les individus est centrale dans le nouvel agenda, qui précise qu'il faut porter attention à l'éducation des filles et des publics fragilisés (handicapés, peuples indigènes et migrants notamment).

Afin d'obtenir des avancées et pour mesurer les progrès, l'ODD 4 suggère que les politiques soient axées sur les résultats et sur le contrôle de la qualité de l'enseignement.

Former *Homo sustainabilis* qui devient l'avenir de l'homme

Les ODD sont centrés sur la personne et visent la formation d'un *Homo Sustainabilis* (Croché, 2015) porteur de changement. Celui-ci est prié d'assumer

l'héritage d'individualisme qui lui est légué en évitant les excès qui lui sont potentiellement associés (Charlier & Croché, 2018). Il est attendu de lui qu'il fasse constamment preuve d'un sens aigu des responsabilités dans ses interactions avec d'autres individus dans un ensemble qui dépasse le cadre

des États-nations et par rapport à des décisions qui déterminent l'avenir de la planète.

L'enseignement est appelé à former *Homo Sustainabilis*. Il s'agit de façonner des citoyens qui auront intégré les préceptes du développement durable et qui se comporteront de façon prévisible, parce que la durabilité sera devenue le premier critère de choix de leurs actions quotidiennes.

Les effets des actions d'*Homo Sustainabilis* seront évalués et contrôlés. Le développement durable est basé sur la qualité, qui a pour conditions

l'évaluation et le contrôle permanents. Elle exige de prévoir et de prévenir les situations potentiellement problématiques et de mettre en œuvre des techniques de réduction des incertitudes. L'appareillage technique de contrôle de la qualité et de réduction de l'incertitude est déjà présent dans l'enseignement. Ces dernières années, des instruments d'évaluation (programme PISA, agences d'évaluation de la qualité, approche par compétences, etc.) ont été introduits. Ces innovations ont été accompagnées de discours qui responsabilisent en permanence tous les individus.

L'OCDE veut contrôler la production d'*Homo sustainabilis*

L'ODD 4.7 vise « à faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence,

de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable ». Il entend affronter les enjeux globaux et chercher des solutions aux problèmes mondiaux par une éducation au développement durable qui forme à la citoyenneté mondiale, qui

cultive la sensibilité à la paix et aux droits de l'homme ainsi qu'aux questions interculturelles et internationales.

Il en découle que l'éducation au développement durable est désormais fréquemment intégrée aux prescriptions internationales et l'attention est portée aux compétences que les élèves acquièrent en ce domaine.



En 2018, l'enquête PISA de l'OCDE a inclus une évaluation des « compétences globales » des adolescents de 15 ans, qui vise à mesurer leur sensibilité au développement durable (OCDE, 2018). Chaque élève a été invité à remplir un questionnaire qui a testé ses connaissances et compétences sur les thèmes de l'environnement, de la santé, des migrations, de la pauvreté, de l'égalité hommes-femmes, sur son aptitude à gérer les conflits, son ouverture aux autres cultures, etc. Les pays ont pu administrer un questionnaire aux enseignants qui porte sur leur pratique d'éducation à l'apprentissage de la multiculturalité, sur leur formation à la résolution des conflits, à l'enseignement de questions qui touchent à l'environnement, la pauvreté, les migrations, etc. L'OCDE (2016 : 14) escompte des effets sociaux et économiques de son soutien à l'éducation au développement durable et estime que réaliser le quatrième ODD « changera la vie sur toute la planète ».

Quelle formation au politique par l'éducation au durable ?

L'ODD 4 promeut une éducation au développement durable large intégrant un volet de formation à la citoyenneté mondiale qui est censée susciter l'adhésion des jeunes aux 17 ODD. Cette éducation à la citoyenneté mondiale vise à préparer des citoyens éco-responsables, dotés d'un sens critique et réflexif. En ce sens, l'éducation à la citoyenneté mondiale a une incontestable dimension politique et peut subir la critique fréquemment adressée au développement durable de porter « un projet de nature fondamentalement «social-démocrate-écologique» » (Pestre, 2011).

Les jeunes et la société civile n'ont pas attendu les prescriptions internationales en matière d'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale. Dans plusieurs pays de divers continents (e.a. en Australie, au Canada, au Japon, en Allemagne, aux Pays-Bas, en Suède, en Belgique, etc.), dès la rentrée scolaire 2018, des élèves et des étudiants, parfois rejoints par des syndicats de travailleurs, des associations de seniors, des mouvements sociaux ont manifesté durant des jours de cours, souvent le vendredi (Fridays for Future) pour demander des politiques climatiques plus ambitieuses et des sociétés plus justes. Les directions d'école et les associations de parents ont accompagné le mouvement en tentant de lui donner une plus-value pédagogique. La jeune suédoise Greta Thunberg a suscité une grève mondiale pour le climat le 15 mars 2019, qui a été accompagnée de manifestations de jeunes dans 123 pays.

Organisées par divers mouvements (e.a. Youth for Climate, Student for Climate, School Strike 4 Climate), ces grèves ont progressivement débordé la question climatique pour intégrer des préoccupations larges (refus de la surconsommation et du capitalisme, demande de plus de justice sociale, protection des droits de l'homme, etc.).

La situation pourrait paraître paradoxale : l'ODD 4 envisageait d'inscrire la préoccupation pour le développement durable dans les matières scolaires pour former des générations qui auraient les comportements adéquats, les jeunes répondent qu'ils n'ont pas besoin d'aller à l'école pour adopter ces comportements et renvoient au monde adulte la responsabilité de prendre les décisions indispensables pour limiter les dégâts imposés à la nature par les activités humaines. Ces mobilisations attestent que la dimension de durabilité fait désormais partie de la culture politique mondiale. Tous les messages émis par les institutions, les médias et les individus singuliers vont dans le même sens, ce qui renforce l'évidence du bien-fondé de la direction prise. Même les dissonances paraissent renforcer la cohérence d'ensemble.

L'attention portée par l'OCDE à l'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale va renforcer cette orientation. Les résultats du test PISA de la compétence globale qu'elle organise vont, comme ceux des autres tests, bénéficier d'une large publicité. Il est hautement plausible que les pays qui obtiendront des résultats médiocres en cette matière seront incités à entreprendre des réformes de leurs systèmes en vue de répondre à l'objectif fixé d'éduquer les jeunes à être des citoyens du monde sensibilisés au développement durable.

Bibliographie

- Charlier, J.-É. & Croché, S. (2018). L'efficacité du dispositif de production d'*Homo Sustainabilis*. *Éducation et Sociétés*, 42, 13-29.
- Croché, S. (2015). *Produire l'homme au-delà de la modernité et de l'État-nation*. Manuscrit d'HDR. Amiens : UPJV.
- OCDE (2016). Éditorial. Mesurer ce qui importe dans l'éducation : le suivi de l'objectif de développement durable relatif à l'éducation. En: OCDE (éd.). *Education at a Glance 2016 : OECD Indicators*. Paris: Éditions OCDE.
- OCDE (2018). *PISA. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Paris : OCDE.
- Pallemmaerts, M. (2011). La constitution économique européenne et le "développement durable de l'Europe" (et de la planète) : balises juridiques pour une économie de marché verte et sociale ? *Revue internationale de droit économique*, Tome XXV-4, 511-541.
- Pestre, D. (2011). Développement durable: anatomie d'une notion. *Natures, Sciences Sociétés*, 19 (1), Janvier-Mars.
- Rumpala, Y. (2011). De l'objectif de "développement durable" à la gouvernementalisation du changement. Expression des effets d'une préoccupation institutionnelle renouvelée en France et dans l'Union européenne. *Politique européenne*, 33, 119-153.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York : United Nations.

ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE OU ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT 2.0 ?

Pr. Gautier Pirotte (Uliège)

Depuis la fin de la Guerre froide, le complexe développeur international s'est fortement intéressé à l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM). Entre 1992 et 2015, une bonne dizaine de textes portant sur cet objet furent adoptés sur la scène internationale, notamment par l'UNESCO (et son cadre d'action intégré relatif à l'éducation pour la paix, les droits de l'Homme et la démocratie adopté en 1995), par l'Institut Nord/Sud du Conseil de l'Europe (Charte d'Éducation à la Citoyenneté Mondiale de 1997 puis la Déclaration de Maastricht de 2002 qui fixe le cadre stratégique européen pour renforcer l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale en Europe d'ici 2015) ou encore par les Nations Unies (entre autre : l'« Éducation First Initiative » du Secrétaire général Ban Ki Moon en 2012 et bien entendu l'insertion de l'Éducation à la Citoyenneté mondiale dans l'ODD n°4)¹. Cette reconnaissance institutionnelle se produit en écho à des travaux et expériences pédagogiques conduites essentiellement en Occident (Amérique du Nord, Grande-Bretagne et Australie, notamment) (Sant et al., 2018).

Reflète de ce travail de formatage institutionnel de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale, la définition qu'en donne l'Institut Nord/Sud du Conseil de l'Europe se veut rassembleuse de différentes formes d'« éducation à » (la Paix, l'environnement, les relations interculturelles et le racisme et le développement). À ce titre, l'éducation au développement principalement mis en œuvre en Belgique par les ONG se trouve tout à la fois reconnue et englobée dans des enjeux plus généraux ne se limitant plus à la sensibilisation des citoyens aux enjeux Nord/Sud.

La Belgique suit ce mouvement de reconnaissance institutionnelle et de mise en valeur « par le haut » de l'ECM. En 1997, le Secrétaire d'État à la

Coopération au développement, Réginald Moreels, lance une campagne d'information pour l'éducation au développement et la formation mondiale appelée « Annoncer la Couleur/Kleur Bekennen » qui va se structurer à partir de 2003 au sein de la CTB (future ENABEL) autour de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Au sein de la coopération non gouvernementale, l'ouverture à l'éducation à la citoyenneté mondiale est plus tardive et le fruit essentiellement de l'action des ONG.

Du côté francophone, le groupe de travail sur l'éducation au développement au sein d'ACODEV accouche en 2016 d'un référentiel de l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire². Ce référentiel (ACODEV, 2016) balise le champ de l'ECM(S) en définissant ses finalités (« contribuer à la construction de sociétés justes, durables, inclusives et solidaires en renforçant l'action individuelle et collective des citoyens »), ses missions (éducation, mobilisation du citoyen et plaidoyer) et ses stratégies en rapport avec ses missions. Le référentiel positionne l'ECM(S), aux dires d'ACODEV, à la jonction de trois secteurs : la coopération au développement, l'éducation (formelle et informelle) et le « social » (résumé ici par « mouvements sociaux »).

Ce référentiel adopté par les ONG francophones dévoile par la même occasion une triple opportunité pour celles-ci. Tout d'abord, en rangeant désormais leurs activités de sensibilisation, d'éducation et de plaidoyer sous la bannière de l'ECM(S), les ONG œuvrent au renforcement de leur assise sociétale, le référentiel indiquant qu'« en suscitant et relayant un certain nombre d'indignations et de révoltes, l'ECM(S) favorise l'engagement des citoyen-ne-s dans les mouvements sociaux et dans d'autres formes de participation sociale ».

¹ « D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable ». (https://www.sdgs.be/sites/default/files/content/brochure/brochure_sdgs_fr.pdf)

² Le terme « solidaire » est ajouté par les ONG belges francophones pour insister sur la dimension de solidarité que doit entraîner cette éducation transformatrice. Elle ne remet pas pour autant en cause les conceptions institutionnelles classiques de l'ECM. C'est à ce titre que nous plaçons le S de solidaire entre parenthèse pour souligner l'apparement entre ECMS et ECM.

Les ONG se repositionneraient ainsi comme des organismes animateurs de mobilisations collectives et de soutien aux mouvements sociaux contemporains. Ensuite, l'adoption du référentiel se produit peu de temps avant la création du cours de citoyenneté dans l'enseignement francophone primaire et secondaire en septembre 2017. Il s'agit ici de consolider la présence des ONG dans l'enseignement formel même si les compétences pédagogiques de leurs chargés de programme ne sont pas toujours assurées et doivent être renforcées (Centre Nord-Sud Conseil de l'Europe, s. d.).

Enfin, dans le champ de la coopération au développement, le basculement de l'éducation au développement vers l'éducation à la citoyenneté mondiale marque deux points de ruptures importants qui cherchent à renouveler la position des ONG dans le champ de la coopération, non sans une certaine prise de risque. D'une part, l'adoption de l'ECM(S) implique que l'axe Nord-Sud, qui avait constitué le socle de réflexions légitimant l'intervention des ONG dans le champ de l'aide internationale depuis leur apparition, soit dissout dans le « nouveau »³ paradigme dominant de l'interdépendance. Celui-ci, prétendument né de l'ère de la globalisation que nous expérimentons, insiste sur l'émergence d'enjeux planétaires et l'apparition de nouveaux acteurs de l'aide (surtout au Sud), la complexité des schémas explicatifs aux problèmes planétaires rencontrés mais surtout sur l'influence réciproque des problématiques sociales, économiques, politiques ou environnementales observées aux quatre coins de la planète⁴. Ce faisant, le basculement de l'ED à l'ECM implique un nouveau travail de légitimation de la part des ONG dont l'essentiel de l'expertise reposait jusqu'ici sur leur expérience dans les pays en voie de développement et leur capacité de mobilisation et de plaider sur les enjeux Nord/Sud. D'autre part, l'adoption de l'ECM permet d'abandonner l'ambigu et encombrant concept de développement, objet de tant de critiques depuis si longtemps (exemples bien connus : Sachs, I. & Esteva, G., 1996 ; Latouche, S., 1986).

Mais le remplacement de l'éducation au développement par l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale et Solidaire est-il suffisant pour se dégager de ces critiques d'universalisme aveugle et destructeur, d'occidentalo-centrisme et de relents paternalistes postcoloniaux si souvent associées au « développement » ?

Comment éviter que l'ECM(S) ne soit finalement qu'une Éducation au Développement 2.0. ?

La réponse tient sans doute tout d'abord à la manière dont les acteurs de l'ECM(S) en Belgique comme ailleurs vont affronter trois défis.



Le premier de ces défis est lié à un effet d'inertie du champ de la coopération. Les ONG ont accumulé, en un peu plus d'un demi-siècle, une solide expertise dans le domaine de l'Éducation au Développement, au point qu'il n'est pas toujours évident pour elles de se débarrasser du jour au lendemain de certaines (sales) habitudes fortement ancrées (réseaux scolaires privilégiés, association entre ECM(S) et récolte de fonds...). Cette inertie impacte également le refoulement progressif et délicat de l'axe Nord/Sud qui garantissait aux ONG un cadre de pensée et d'intervention cohérent et, finalement, leur légitimité à intervenir dans l'espace public. La mobilisation de poncifs sur notre monde globalisé et interconnecté ne suffira pas à reconstruire cette légitimité et cette cohérence à elle seule.

Ensuite, il n'est pas du tout certain que l'ECM(S) soit exempte au même titre que l'ED (et la plupart des éducations transformatives), de critiques quant à son universalisme aveugle et son caractère occidentalo-centré.

³ Les racines de ce paradigme sont anciennes et peuvent être identifiées dans le rapport de la Fondation Dag Hammarskjöld de 1975 intitulé « Que faire ? Un autre développement ! ».

⁴ En ce sens, le glissement vers l'ECM s'inscrit pleinement dans la note politique produite par ACODEV et NGO-federatie et discutée aux assises de la coopération de 2015 intitulée « *Quel avenir pour les ONG au 21^e siècle ?* ». Cette note défend clairement l'abandon de l'axe d'analyse et d'intervention Nord/Sud jugé définitivement dépassé car associé à cette « coopération de Papa » (sic !), au fondement d'une « coopération au développement dite « traditionnelle » qui aurait « dépassé sa date limite de consommation » (re-sic).

L'objet en lui-même de citoyenneté mondiale a fait l'objet de multiples critiques postcoloniales (entre autres : Jefferess, 2008 ; Andreotti & De Souza, 2013) remettant en cause la représentativité universelle du concept de citoyenneté mondiale au point de se demander, à l'instar du philosophe Nigel Dower (2008), si « nous sommes tous des citoyens globaux ou certains d'entre nous seulement ? ». Et ces critiques de rappeler l'existence d'approches non occidentales de l'ECM⁵ et leur ancienneté par rapport à la prise de conscience institutionnelle du tournant du millénaire. La prise en considération de ces approches non occidentales dans un projet de construction collective d'une ECM désoccidentalisee représente le second défi auquel les acteurs de l'ECM(S) doivent s'atteler dès à présent.

Ce second défi entre en résonance avec un troisième qui implique de répondre au mouvement de formatage par le haut de l'ECM par une réappropriation populaire, « par le bas » et davantage partagée à l'échelon planétaire. L'ECM a été repensée par les institutions internationales dans une optique surtout libérale mettant notamment l'accent sur la responsabilité individuelle face à l'évolution de notre planète. Ce processus d'institutionnalisation a réécrit l'histoire de l'ECM en laissant de côté ses dynamiques populaires passées et présentes en affaiblissant la dimension politique voire contestataire de l'ECM⁶. Sans cette assise, l'ECM propulsée par « le haut » repose dès lors sur une base artificielle animée par des motivations généreuses mais déconnectées des réalités d'un terrain riche et complexe. Sans démocratisation de l'ECM, celle-ci restera au mieux un projet généreux promu par des occidentaux altruistes cherchant à se défaire de leurs œillères mais un projet limité par un biais institutionnel universaliste déformant, paternaliste et destructeur.

La solution se situerait sans doute dans la poursuite du processus de reconnaissance et l'étude des approches non occidentale de la citoyenneté mondiale et de l'ECM. Il s'agirait ensuite de favoriser la co-construction cette fois « par le bas » d'une ECM réellement populaire ici et ailleurs. Cette ouverture de l'ECM à ses bases populaires et non occidentales obligera peut-être ses protagonistes à réévaluer avec sagesse la place de l'axe Nord/Sud dans ce paradigme de l'interdépendance...

Bibliographie

- ACODEV (2016). *Référentiel : L'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire Actions d'éducation, de mobilisation et de plaidoyer*. Bruxelles : ACODEV (<https://www.acodev.be/ressources/referentiel-de-leducation-citoyenne-mondiale-et-solidaire-2016>).
- Andreotti, V. & De Souza, L. M. (2013). *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. London: Routledge.
- Centre Nord-Sud Conseil de l'Europe (s. d.), *Formations de Formateurs* (<https://www.coe.int/fr/web/north-south-centre/training-for-trainers>).
- Dower, N. (2008). Are we all global citizens or only some of us are global citizens? The relevance of this question to Education. En : Abdi, A. A. & Shultz L. (éd.). *Educating for Human rights and Global Citizenship*, New York: SUNY Press, pp. 39-54.
- Jefferess, D. (2008). Global Citizenship and the cultural politics of benevolence. *Critical Literacies*, 2 (1), 27-36p.
- Latouche, S. (1986). *Faut-il refuser le développement*. Paris : PUF.
- Sachs, I. & Esteva, G. (1996). *Des ruines du Développement*. Paris : Ecosociété.
- Sant, E., Davies I., Pashby, K. & Shultz, L. (2018). *Global Citizenship Education. A Critical Introduction to Key Concept and Debates*. London: Bloomsbury.

⁵ Les approches s'inspirant de la philosophie africaine de l'Ubuntu sont alors régulièrement évoquées. Notons au passage que les agences internationales telles que l'UNESCO ont pris conscience de ces critiques (cf. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265456_fre).

⁶ Songeons simplement au coup de Force de la « Déclaration d'Oran » de Gary Davis devant l'AG des Nations Unies à Paris en 1946 et au « Front des Citoyens du Monde » qui donna naissance dès le début de la Guerre froide à un premier état civil mondialisé et une charte des communes mondialisée.

COMMENT MESURER LES PRATIQUES D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE ?

Pr. Ellen Claes (KU Leuven)

Introduction

Ces dernières années, beaucoup a été dit à propos de l'(in)désirabilité d'éduquer à la citoyenneté en dehors de la sphère privée. La citoyenneté, en tant que concept, n'est pas limitée à l'individu isolé. La citoyenneté est toujours définie en relation aux autres et aux institutions. Alors que l'éducation à la citoyenneté (mondiale) est présente dans beaucoup d'institutions scolaires aujourd'hui, il est nécessaire d'évaluer ce qui est fait en la matière, afin de savoir si ce type d'éducation renforce une bonne ou même une « meilleure » citoyenneté pour les générations futures. En ces temps où les jeunes sont confrontés à une série d'enjeux liés à la durabilité des sociétés, nous ne pouvons pas les laisser seuls dans la construction de leur citoyenneté. Nous avons la responsabilité de les aider à construire la route que nous devons emprunter ensemble, avec les générations futures. En tant que société, nous avons donc aussi la responsabilité de rendre la citoyenneté plus concrète, et de construire des outils pour essayer de la mesurer. Dans cette contribution, nous allons nous demander comment nous pouvons mesurer les pratiques de la citoyenneté dans l'éducation. Nous allons aussi discuter des pièges possibles et faire des recommandations pour améliorer notre connaissance de la manière dont nous pouvons mesurer l'éducation à la citoyenneté (mondiale).

L'importance de définir (l'éducation à) la citoyenneté

La plupart des gens trouvent difficile de définir l'éducation à la citoyenneté mondiale. En effet, plusieurs définitions de la citoyenneté (mondiale) existent, et c'est à cette étape préliminaire, quand nous déterminons les concepts de son opérationnalisation, que la citoyenneté (mondiale) est contestée.

Quand nous mesurons la citoyenneté mondiale, il est donc essentiel d'indiquer quelle définition du concept nous utilisons, et pourquoi nous pensons que cette définition est la plus complète et pertinente. Dans le contexte européen, il existe plusieurs définitions de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté, qu'on retrouve dans certains textes légaux comme la « Charte des droits fondamentaux de l'Union Européenne » (Union Européenne, 2012), et des cadres de référence, comme le « Cadre de référence des compétences pour la culture démocratique » (Conseil de l'Europe, 2016). Ce dernier a l'avantage de s'appuyer sur le résultat d'une analyse minutieuse réalisée par des experts à partir de l'audit de plus de 101 modèles existants de compétences démocratiques et interculturelles développées dans plus de 47 pays européens, dont uniquement les plus pertinentes du point de vue théorique, des politiques et des pratiques éducatives ont été conservés.

En lisant ces textes et cadres de référence, il apparaît clairement que l'objectif principal de l'éducation à la citoyenneté est centré sur le développement de compétences de citoyenneté.

Les compétences de citoyenneté peuvent être définies comme « la capacité à mobiliser et déployer des valeurs, attitudes, compétences, connaissances et/ou compréhensions pour répondre de manière appropriée et effective aux demandes, aux enjeux et aux opportunités en situation démocratique et interculturelle ». Les compétences sont traitées comme « un processus dynamique par lequel les individus mobilisent et déploient des ressources psychologiques de manière active et adaptative afin de répondre aux circonstances changeantes » (Conseil de l'Europe, 2016 :10).

L'enjeu de l'opérationnalisation

L'opérationnalisation, qui lie l'éducation à la citoyenneté (mondiale) au cadre plus large des outils à utiliser pour la mesurer, n'est pas évidente. Dans les étapes d'opérationnalisation, il faut d'abord considérer soigneusement pourquoi, c'est-à-dire avec quel objectif, nous voulons mesurer l'éducation à la citoyenneté (mondiale). Quand l'objectif est d'établir des conclusions générales à propos de l'éducation à la citoyenneté dans un pays spécifique, il est alors approprié de travailler à partir de questionnaires réalisés à large échelle. Quand l'objectif est de redéfinir la manière dont l'éducation à la citoyenneté (mondiale) est enseignée, des questions ouvertes ou des entretiens avec des élèves est la méthode la plus appropriée. Dans les deux cas, il est primordial d'être clair sur la définition de la citoyenneté (mondiale) utilisée, de manière à construire des indicateurs appropriés à la situation.



Pour les évaluations à grande échelle, il est nécessaire de s'intéresser à la littérature, pour y chercher des indicateurs qui ont déjà été validés par des études et qui semblent appropriés au cadre théorique mobilisé. Un exemple de ces indicateurs peut être trouvé dans Barrett (2020). Ces indicateurs doivent être formulés de manière à ce qu'ils puissent être évaluables et observables selon les règles du langage de formulation des attendus d'apprentissage SMART. L'étape qui suit le choix des indicateurs est de voir si les instruments liés à ces indicateurs (par exemple des questionnaires avec gradation dans les réponses et thématiques) existent déjà.

Pour évaluer les cours d'éducation à la citoyenneté mondiale dans les écoles, on peut par exemple considérer « l'International Civic and Citizenship Education Study » (2009, 2016) et le questionnaire PISA 2018 « Global Competence ».

Les études qualitatives sur l'éducation à la citoyenneté (mondiale) requièrent également de lier les questions posées à des indicateurs. Il est donc nécessaire de savoir exactement ce qu'on veut mesurer afin de pouvoir poser de bonnes questions aux étudiants. Par exemple, alors que l'on sait, via des études à large échelle, qu'ouvrir la classe à des discussions portant sur des problèmes politiques et sociaux est lié à des meilleures connaissances civiques chez les élèves, nous ne pouvons pas expliquer ce lien en terme de causalité. Nous manquons d'information sur la qualité de ces discussions, ce qui ne nous permet pas d'émettre des affirmations substantielles. De la même manière, si vous voulez savoir si vous avez créé un climat ouvert dans votre classe, il ne suffit pas de demander aux élèves s'ils sentent qu'ils peuvent parler librement en classe. Vous recevrez probablement un tas de réponse socialement désirables qui ne sont pas en fait liées directement aux interventions que vous avez mises en place pour tenter de stimuler ce climat ouvert en classe. Dans ce cas, les questions à poser aux étudiants pour évaluer le climat de la classe doivent être directement liées aux interventions que vous avez menées pour installer un climat ouvert en classe. Si vous avez discuté la question du Black Lives Matter par exemple, alors vous devrez d'abord évaluer ce dont les étudiants se rappellent à propos de cette discussion, et ensuite seulement déterminer comment ils se sont sentis quand ils ont discuté de cette question spécifique en classe. Vos questions devront dépendre des objectifs spécifiques que vous aviez fixé grâce à la méthodologie SMART.

En résumé, mesurer peut être équivalent à savoir, mais vous devrez savoir ce que vous voulez mesurer très précisément avant de prétendre que vous savez.

Interpréter les résultats liés aux choix d'opérationnalisation

Les choix liés aux objectifs fixés avant d'évaluer l'éducation à la citoyenneté mondiale, ainsi que le choix des indicateurs et des instruments ne doivent pas être oubliés lorsqu'il sera question de discuter des impacts des pratiques d'éducation à la citoyenneté.

Premièrement, en ce qui concerne les résultats des évaluations à grande échelle, il est difficile d'en tirer des affirmations causales, la plupart du temps parce que les affirmations causales sont possibles uniquement quand l'étude porte sur des panels larges et longitudinaux, ou des designs plus expérimentaux, et que les évaluations sur l'éducation à la citoyenneté sont rares ou entravées. Alors que les études transversales (à petite échelle) peuvent contribuer à notre compréhension des effets de l'éducation à la citoyenneté mondiale, elles ne nous permettent cependant pas de dire quelque chose sur le développement des compétences de citoyenneté mondiale dans les écoles. En particulier concernant l'impact durable de l'éducation à la citoyenneté, plus d'études longitudinales sont nécessaires. En Belgique, nous pouvons nous référer au « Belgian Political Panel Study ». À l'international, le « Citizenship Education Longitudinal Survey » est également une ressource importante. Lorsque l'on prend connaissance des études transversales cependant, on doit noter que les résultats font état de corrélation, et non de causalité, et que l'effet d'autosélection et/ou les causalités inversées ne peuvent pas être écartés. À partir de l'exemple cité ci-dessus du climat de la classe ouvert et permettant la discussion, cela peut signifier soit que ce sont les élèves avec les meilleures connaissances civiques qui considèrent que le climat de la classe est ouvert à la discussion, soit que les étudiants aux meilleures connaissances civiques sélectionnent des écoles qui possèdent une culture de la discussion ouverte. Ces explications alternatives doivent être gardées à l'esprit lorsqu'on discute des bonnes pratiques d'éducation à la citoyenneté basées sur des évaluations à large échelle.

De plus, les évaluations plus qualitatives des enseignants ont aussi leurs limites, surtout lorsque les résultats sont généralisés, bien qu'elles puissent réellement aider l'enseignant à savoir si ses pratiques pédagogiques particulières en éducation à la citoyenneté envers telle classe telle année atteignent les objectifs fixés ou non.

Enfin, évaluer l'éducation à la citoyenneté mondiale reste épineux, puisqu'une grande partie des objectifs sont liés à des comportements (par exemple l'engagement civique) et à des attitudes (par exemple les compétences politiques). C'est toujours plus difficile de mesurer des concepts liés à des comportements et des attitudes. De plus, il est compliqué d'établir ce qu'on considère comme les connaissances nécessaires pour être un bon (futur) citoyen.

Cependant, des efforts ont été faits en ce sens ces dernières années (voir par exemple ICCS 2016).

Conclusion

Quand nous choisissons d'éduquer les enfants à la citoyenneté mondiale dans les écoles, nous devons aussi savoir que ce que nous faisons est lié à un effort pour atteindre les objectifs prescrits par ce genre d'éducation. En ce sens, l'éducation à la citoyenneté mondiale devrait être considérée comme tous les autres sujets (par exemple, les mathématiques) quand il est question de mesurer les performances des élèves. Si nous ne mesurons pas ce que nous faisons, nous ne serons pas capables non plus de considérer les éventuels effets néfastes causés par l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les écoles. La manière de la mesurer dépend des objectifs fixés. En général, il est préférable que des études quantitatives (qui peuvent servir comme thermomètre pour évaluer la qualité générale de l'éducation à la citoyenneté dans un pays) soient complémentées par des études qualitatives plus approfondies (qui peuvent évaluer des objectifs plus spécifiques dans des contextes particuliers).

Bibliographie

- Barrett, M. (2020). The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact. *London Review of Education*, 18 (1), 1–17.
- Conseil de l'Europe (2016). *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse societies*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Union Européenne (2012). *Charter of Fundamental Rights of the European Union*, OJ C 326, 26.10.2012, p. 391–407.

