

GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION

Magazine 2024



Ancrer l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les écoles en Belgique : où en est-on, et que reste-t-il à faire ?

Enabel 

Global Citizenship Education Centre of Expertise

INTRO

En 2023, BeGlobal, le laboratoire d'idées et de pratiques en éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) d'Enabel, a commandité une étude/ baromètre sur l'état de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les écoles primaires et secondaires en Belgique.

A travers cette étude, nous visions plusieurs objectifs : récolter des données sur la manière dont l'ECM est comprise et pratiquée par les directeur-trices et les enseignant-es dans les écoles primaires et secondaires en Belgique; poser les bases méthodologiques et pratiques d'un questionnaire qui pourrait être proposé à intervalles réguliers aux écoles, de manière à suivre l'évolution des pratiques et de l'ancrage de l'ECM dans l'enseignement ; mieux comprendre les besoins des écoles et des enseignant-es, et en tirer des enseignements utiles pour améliorer les pratiques des acteur-trices de l'ECM dans le monde scolaire.

Le centre HIVA de la KULeuven et OMER de l'Université de Liège ont réalisé cette étude que nous vous présentons dans cette édition 2024 de notre magazine. Si les résultats obtenus ne peuvent pas être reconnus comme représentatifs de l'ensemble de la population scolaire, vu la limite du volume de répondants, ils reflètent des tendances déjà observées par le secteur de l'ECM.

Le magazine s'ouvre sur un court résumé des principaux résultats de l'étude. Ensuite, nous avons demandé à Jan Van Ongevalle¹, qui a réalisé l'étude pour HIVA, d'approfondir trois questions issues des résultats de l'étude, et de dessiner des pistes et des recommandations pour y répondre :

- Comment faire de l'ECM une éducation mieux identifiable et donc, mieux connue et mobilisée par les professionnel·les de l'enseignement en milieu scolaire ?

Cette thématique fait écho à un résultat de l'étude qui souligne que les enseignant-es

identifient mal ce qu'est l'ECM, et donc ne sont pas incité-es à mobiliser l'ECM en classe.

- Comment améliorer la formation des enseignant-es en ECM ?

Cette thématique fait écho à un résultat de l'étude qui souligne que les enseignant-es estiment manquer de la formation nécessaire pour être légitime à développer des approches qui relèvent de l'ECM en classe.

- Quel type de matériel pédagogique favoriser pour aider les enseignant-es à mobiliser l'ECM en classe de manière transversale, et comment le mettre à leur disposition ?

Cette thématique fait écho à un résultat de l'étude qui souligne que les enseignant-es peinent à trouver du matériel pédagogique qui les aiderait à adopter l'ECM dans leurs pratiques en classe.

Nous remercions du fond du cœur les écoles, les directeur-trices et les enseignant-es qui ont pris le temps de participer à cette étude, et nous vous souhaitons une très bonne lecture !

*Caroline Decombel & Cécile Giraud
Expertes en éducation à la citoyenneté mondiale – BeGlobal*

1. Jan Van Ongevalle est directeur de recherche au Research Institute for Work and Society (HIVA) de l'université de Leuven (KULeuven), où il dirige le Global Development Research Group. Ses thématiques de recherche comprennent l'évaluation et le monitoring orientés vers la complexité, et l'apprentissage collaboratif et participatif dans les programmes d'ECM et la coopération internationale au développement.

Ce que nous apprend l'étude sur la place de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les écoles en Belgique

Cette première contribution du magazine reprend le résumé exécutif de l'étude/baromètre sur l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) réalisé par HIVA (KULeuven) et OMER (ULiège) pour Enabel en 2023. Le rapport est disponible sur demande en contactant beglobal@enabel.be.

Objet et but de l'étude

En 2023, HIVA (KULeuven) et OMER (ULiège) ont réalisé, à la demande de BeGlobal, le laboratoire d'idées et de pratiques pour l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) d'Enabel, un projet pilote visant à développer et à mener une enquête sur l'ECM dans les écoles primaires et secondaires en Belgique.

L'objectif de ce projet était double :

1. Collecter des données de base sur l'état actuel de l'ECM dans les écoles belges et;
2. Initier le développement d'un instrument d'enquête pouvant être utilisé pour identifier les tendances et les évolutions de l'ECM dans les écoles belges par le biais de sondages périodiques.

Au total, 403 personnes ont répondu au questionnaire, dont 222 francophones et 181 néerlandophones. La majorité (63%) des répondant-es néerlandophones sont des directeur-trices d'école et proviennent principalement de l'enseignement primaire. Du côté francophone, ce sont surtout des enseignant-es (66%) qui ont répondu au questionnaire, principalement dans l'enseignement secondaire.

En raison du taux de réponse limité à l'enquête, les résultats concernant les différents sous-groupes de répondants ne peuvent être étendus à leurs populations plus larges. Toutefois, ils laissent entrevoir des tendances possibles offrant des pistes intéressantes pour la poursuite de la recherche ou pouvant être testées dans la pratique. Notez aussi qu'une comparaison univoque entre les différents sous-groupes n'est pas possible étant donné les différences significatives entre le paysage éducatif néerlandophone et francophone ainsi que les différentes missions éducatives liées à leur fonction et leur niveau d'éducation.

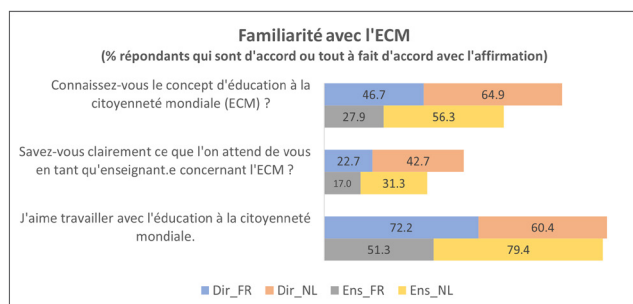
De plus, la version actuelle du questionnaire doit être considérée comme un premier instrument de baromètre qui peut servir de base à un développement ultérieur vers un questionnaire scientifiquement validé.



Principaux résultats

Familiarité avec l'ECM

Un peu moins de la moitié des répondant-es (46,7%) ont déclaré connaître le concept d'ECM. En fonction de la langue et de la fonction, les répondant-es francophones, et plus particulièrement les enseignant-es francophones, connaissent peu ce terme. Pour la plupart des répondant-es, ce que l'on attend d'elles-eux à ce sujet n'est pas clair non plus.



Simultanément, la majorité des répondant-es ont indiqué qu'ils aimeraient s'impliquer dans l'ECM. Comme cette dernière affirmation a été présentée à la fin du questionnaire, il est possible que les répondant-es aient mieux apprécié à ce stade de l'enquête ce que l'ECM peut impliquer.

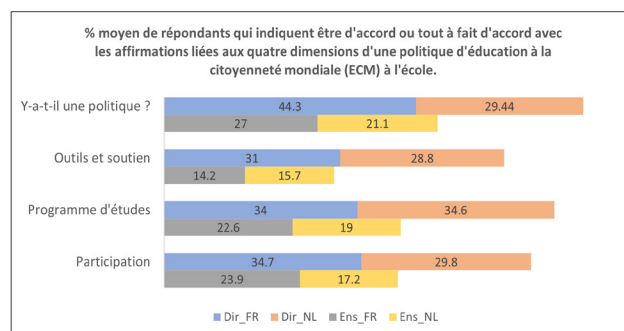
Politiques des écoles en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale

En général, les politiques scolaires axées sur l'ECM ne semblent être présentes que dans une mesure limitée. Cela se reflète, entre autres, dans la présence limitée de l'ECM dans le projet d'établissement ainsi que dans la disponibilité limitée d'outils et de soutien pour l'ECM.

On constate que les directions (surtout du côté francophone) ont l'intention de s'occuper activement de l'ECM à l'école. Mais cette intention ne semble pas se traduire par des mesures concrètes (p.ex. budget, groupe de travail, coordinateur-trice).

Pour les enseignant-es comme pour les directeur-trices d'école, il n'est pas toujours évident de savoir à quoi s'en remettre pour

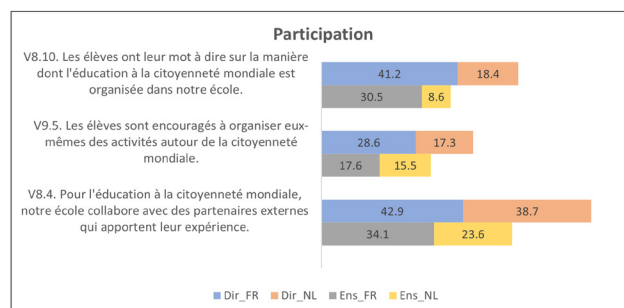
concrétiser l'ECM. Environ un tiers d'entre elles-eux supposent que l'ECM est incluse dans les objectifs d'apprentissage ; d'autres s'appuient sur des initiatives interdisciplinaires (principalement les enseignant-es néerlandophones) ou sur des événements auxquels des personnes externes à l'établissement scolaire peuvent participer (principalement les francophones). Selon environ un tiers des répondant-es, l'ECM



fait partie d'une approche à l'échelle de l'école, et une minorité (21,6% de l'ensemble du groupe de répondant-es) estiment que leur école offre un espace pour l'ECM en dehors des heures de cours.

La participation et l'engagement des parties prenantes dans l'ECM sont généralement jugés faibles. Cela s'applique principalement à la mesure dans laquelle les élèves ont leur mot à dire ou sont encouragés à mettre en place leurs propres activités autour de l'ECM.

En ce qui concerne la participation des élèves, les directeur-trices d'école et les enseignant-es du secondaire francophone notent des scores plus élevés que leurs collègues néerlandophones. Les répondant-es sont également nuancés en ce qui concerne la coopération avec les partenaires extérieurs et la communication externe sur l'ECM.



Objectifs pédagogiques

Le questionnaire présentait aux répondant-es un certain nombre d'énoncés concernant des objectifs pédagogiques liés à des compétences spécifiques de l'ECM. Il a été demandé aux enseignant-es s'ils incluait déjà ces éléments dans leurs cours (ou dans leurs activités interdisciplinaires). Les résultats suivants se distinguent :

- Le pourcentage d'enseignant-es ayant une expérience des objectifs énumérés est significativement plus faible que le pourcentage de directeur-trices qui attachent de l'importance aux thèmes énumérés. Ces différences sont liées au fait que les questions posées sont différentes.
- En moyenne, ce sont les objectifs d'apprentissage relatifs à la multiperspectivité et à l'interculturalité qui sont les plus abordés. Les enseignant-es travaillent principalement sur le respect des autres points de vue (82,3% FR, 84,1% NL) et sur la sensibilité au racisme et à la discrimination (79,3 % des enseignant-es).
- En ce qui concerne l'holisme, une grande majorité (55,9% FR, 69,9% NL) d'enseignant-es accordent une attention particulière à l'acquisition d'une compréhension des questions climatiques. L'analyse de relations complexes telles que le lien entre le climat, les migrations, l'économie et les conflits (32,3% FR, 38,1% NL) ainsi que l'interdépendance entre les différentes régions du monde (37% FR, 30,9% NL) sont les moins évoquées.
- Les droits humains sont principalement enseignés à travers une approche «sur» les droits humains. Une approche plus critique des droits qui, par exemple, vise à oser remettre en question les règles et les relations de pouvoir existantes, n'est abordée que par une minorité d'enseignant-es (35,1% FR, 36,6% NL).
- Une majorité d'enseignant-es (63,6 % FR, 76,5 % NL) travaillent sur la promotion d'un comportement durable et conscient. Encourager un plus grand engagement politique autour d'une cause juste (par

exemple, campagnes, pétitions) n'est abordé que par une minorité (32,6% FR, 38,7% NL) d'enseignant-es. Il en va de même pour encourager les élèves à se tenir au courant des événements internationaux (37% FR, 32,2% NL).

- Les limites les plus fréquemment mentionnées sont, d'une part, le manque de temps et, d'autre part, le manque d'intérêt de certain-es étudiant-es.

Compétences pédagogiques

On a également demandé aux enseignant-es dans quelle mesure ils se sentaient équipés pour travailler autour de l'ECM. Les directeur-trices d'école ont été interrogés sur leur croyance quant à la réussite de leurs enseignant-es à travailler la thématique de l'ECM ou sur leur capacité personnelle à les aider de manière pertinente à le faire.

À cette fin, sur la base du concept de compétence d'action professionnelle (Sass et al. 2020), un certain nombre d'affirmations ont été présentées pour évaluer les connaissances pédagogiques, l'enthousiasme à travailler la thématique de l'ECM, ainsi que la confiance en ses propres compétences (auto-efficacité) en ce qui concerne l'holisme, le pluralisme, l'interculturalité la pensée critique et le changement de comportement. Les résultats suivants se distinguent :

- **Connaissances didactiques et outils :** Une minorité d'enseignant-es (28,5% FR, 43,6% NL) estiment disposer des connaissances didactiques nécessaires en matière d'ECM. Ceci s'applique principalement à l'évaluation de l'ECM (18% FR, 23% NL). Tant les enseignant-es que les directeur-trices d'école ont du mal à trouver du matériel didactique lié à l'ECM et une minorité d'enseignant-es trouvent que le programme d'études leur offre une orientation pour l'ECM (23% FR, 37,7% NL).
- **Holisme :** une minorité d'enseignant-es (à l'exception des enseignant-es néerlandophones du primaire, soit 57,5 %) se sentent compétent-es pour enseigner aux élèves à

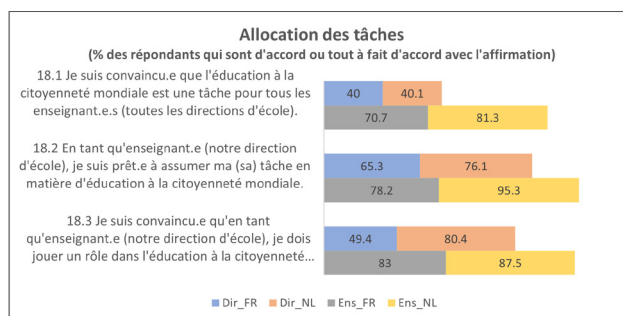
comprendre le lien entre les questions locales et mondiales.

- **Multiperspectivité** : 86% des enseignant-es francophones du primaire et du secondaire se sentent capables d'encourager le respect des opinions des autres. Les enseignant-es néerlandophones obtiennent des résultats nettement inférieurs dans ce domaine (51,4 % dans l'enseignement primaire et 39,3 % dans l'enseignement secondaire). Une majorité (64% FR, 57,4% NL) de toutes les enseignant-es se sentent capables d'enseigner aux élèves à envisager les problèmes sous différents points de vue.
- **Interculturalité** : Toujours en ce qui concerne l'interculturalité, seule une minorité (48,3%) d'enseignant-es néerlandophones de l'enseignement secondaire se sentent compétent-es pour discuter du racisme inconscient en classe. Les autres sous-catégories d'enseignant-es obtiennent des scores nettement plus élevés pour cet aspect de l'ECM.
- **Pensée critique** : Une majorité des enseignant-es (67% FR, 68,3% NL) se sentent compétent-es pour transmettre aux élèves une vision critique de la société mais, comme indiqué dans les objectifs pédagogiques, la remise en question des relations de pouvoir existantes est moins abordée.
- **Changement de comportement** : une majorité d'enseignant-es (à l'exception des enseignant-es néerlandophones du secondaire) se sentent capables d'encourager leurs élèves à s'engager et à s'inscrire dans une perspective durable. Pour ce qui est de susciter l'intérêt des élèves pour les événements internationaux, seuls les enseignant-es néerlandophones du primaire se sentent majoritairement compétent-es.
- **Défis** : Les questions ouvertes suggèrent que parmi les enseignant-es, les compétences pédagogiques souffrent le plus souvent de contraintes de temps et de croyances philosophiques chez les élèves qu'ils ne

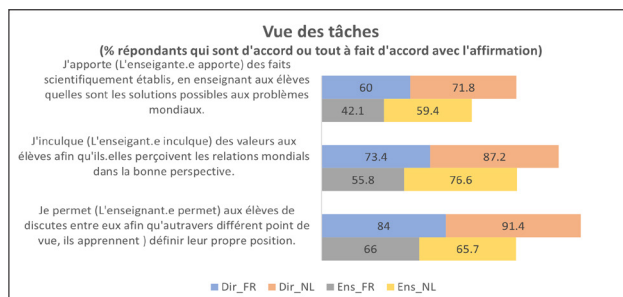
souhaitent apparemment pas remettre en question. L'incompréhension est également fréquente parmi les collègues enseignant-es.

Attribution et visualisation des tâches

Les enseignant-es, plus que les chef-fes d'établissement, semblent convaincu-es que l'ECM relève de leur travail. Cette constatation contraste quelque peu avec la constatation précédente selon laquelle les chef-fes d'établissement donnent une image plus positive de la politique de l'école et des objectifs pédagogiques. Une tendance similaire, quoique moins prononcée, est observée en ce qui concerne la volonté d'inclure l'ECM à l'école et la conviction de devoir jouer un rôle dans l'ECM.



Il convient de noter que la grande majorité des directeur-trices néerlandophones considèrent que les directeur-trices d'école ont un rôle à jouer dans l'ECM. Une interprétation normative ou modératrice de l'ECM bénéficie d'un plus grand soutien qu'une simple approche factuelle. Cela s'applique à la fois aux directeur-trices d'école et aux enseignant-es. Toutefois, les différents rôles ne s'excluent pas mutuellement. Après tout, un grand nombre de personnes interrogées se sentent concernées par les rôles de transmetteur-trice de faits, de contributeur-trice de valeurs et de modérateur-trice.



Recommandations de fond

Les directeur-trices d'école et les enseignant-es:

Dans la communication avec les directeur-trices d'école et les enseignant-es, il est important de garder à l'esprit que le terme ou le concept d'ECM n'est pas très familier. La majorité des personnes interrogées ne savent pas non plus ce que l'on attend d'elles à ce sujet. Les offres éducatives promues sous l'égide de l'ECM risquent donc de ne susciter que peu d'intérêt de la part des chef-fes d'établissement et des enseignant-es. Il conviendrait donc d'indiquer clairement dans la communication les différents objectifs pédagogiques qu'une offre autour de l'ECM peut comporter, ainsi que le lien avec les référentiels.

Les directeur-trices d'école : En général, une majorité significative de directeur-trices d'école considèrent qu'il est important que les élèves développent des compétences liées aux objectifs pédagogiques de l'ECM. À cette fin, les directeur-trices d'école considèrent que leur rôle est principalement dévolu aux enseignant-es et moins à elles-eux-mêmes. Cela semble se traduire par une politique scolaire bienveillante (par exemple, soutien à la formation continue...), mais peu orientée (par exemple, vision de l'ECM) qui, en outre, n'est pas accompagnée de mesures concrètes (par exemple, budget, groupe de travail, coordinateur-trice...) ou d'une participation active des enseignant-es, des élèves et des partenaires externes. Cependant, une implication plus forte de la direction de l'école est cruciale pour stimuler une 'approche globale de l'école' concernant l'ECM (whole school approach) et pour ancrer plus fortement l'ECM dans l'école. Cette constatation ouvre donc la voie à des recherches pratiques et qualitatives supplémentaires sur les obstacles sous-jacents à une participation plus active des directeur-trices d'école (et d'autres parties prenantes), ainsi que sur les outils ou le soutien susceptibles de stimuler leur participation et sur les points sur lesquels les organisations de l'ECM peuvent se concentrer dans leur soutien aux écoles.

Les enseignant-es : En termes de connaissances didactiques, une minorité d'enseignant-es se sentent compétent-es en termes d'évaluation et de travail transversal lié à l'ECM. Ils ont également du mal à trouver des informations à ce sujet. Les référentiels fournissent également peu d'indications à cet égard. Par ailleurs, une approche plus critique de l'ECM, qui met l'accent sur les causes sous-jacentes des défis mondiaux, semble ne pas bénéficier d'une grande attention. Une minorité d'enseignant-es s'estime également suffisamment formé-es dans ce domaine. En ce qui concerne la multiperspectivité et plus spécifiquement l'encouragement des élèves à respecter les opinions des autres, les enseignant-es néerlandophones en particulier se sentent moins confiant-es. Ces résultats mettent en évidence les besoins éventuels de soutien des enseignant-es, qui peuvent être explorés plus avant par une recherche qualitative et testés sur le terrain par les acteurs-ices d'ECM.

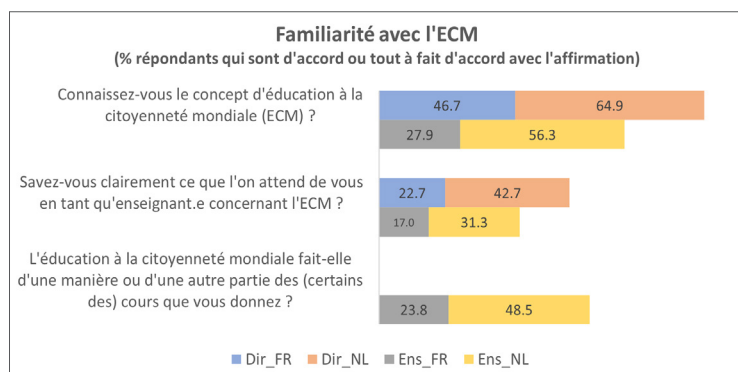
Références:

Sass W., Caes E., Boeve-de Pauw J., De Maeyer S., Schelfhout W., Van Petegem P. & Isace M. (2021), Measuring professional action competence in education for sustainable development (PACesd), Environmental Education Research.

L'éducation à la citoyenneté mondiale, mal connue mais aimée

La question de l'état et du statut de l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) dans les écoles belges est une question complexe. En effet, l'ECM englobe un large éventail de thèmes et d'objectifs d'apprentissage différents, et peut être abordée sous différentes perspectives philosophiques, chacune d'entre elles influençant l'approche pédagogique (Giraud, 2023).

L'enquête/baromètre de l'ECM montre que le terme ECM n'est pas largement connu dans les écoles. Au début de l'enquête, les enseignant-es et les directeur-trices ont été interrogé-es sur leur connaissance de l'ECM¹, et leurs réponses montrent que le terme ECM n'est connu que dans une mesure limitée. Seule une minorité d'enseignant-es indiquent que l'ECM fait partie de la matière qu'ils enseignent.



À la fin du questionnaire, la volonté et l'enthousiasme de s'impliquer dans l'ECM ont été évalués. Il en ressort que la majorité des personnes interrogées sont convaincues qu'elles ont un rôle à jouer dans l'ECM, que l'ECM est une tâche qui incombe à tou-ttes les enseignant-es et qu'elles « aiment travailler avec l'ECM ». L'écart quelque peu surprenant entre une connaissance limitée de

l'ECM et des attitudes significativement positives et bienveillantes à l'égard de l'ECM laisse entrevoir des implications intéressantes pour la pratique et la politique en matière d'ECM.

Le concept de l'ECM se décline sous plusieurs formes

Les résultats suggèrent que le terme « ECM » est ignoré dans les communications destinées aux écoles, car il est souvent considéré comme non pertinent ou inconnu. Cette constatation est conforme à la recherche internationale (Pashby et al. 2020 ; Beckwith, 2022) et belge (Van Ongevalle et al. 2015), qui montre que de nombreuses activités scolaires susceptibles de relever de l'ECM ne sont pas explicitement désignées comme telles. Les éléments de l'ECM sont plutôt regroupés sous différents drapeaux tels que la durabilité, la diversité et la citoyenneté, qui sont en outre liés à différents sous-ensembles tels que les droits de l'enfant et le développement durable.

Malgré les tentatives internationales de définir l'ECM² de manière exhaustive, ces définitions restent souvent trop abstraites pour les enseignant-es et les chef-fes d'établissement. Par conséquent, le débat autour de la définition et de la conceptualisation de l'ECM se déroule principalement dans le domaine politique de la coopération internationale et des affaires étrangères, plutôt que dans celui de la politique de l'éducation (Concord, 2018).

1. Dans le texte d'introduction du questionnaire, les répondants ont reçu la description suivante de l'ECM : « L'ECM est définie par l'UNESCO comme "l'ensemble des compétences cognitives, socio-émotionnelles et comportementales qui permettent aux apprenants de participer activement, tant au niveau local que mondial, à la construction d'une société pacifique, tolérante, inclusive et sûre". Elles comprennent également l'apprentissage de l'esprit critique, de la vision globale, de la sensibilité au genre et à la culture et de la prise en compte des opinions divergentes. Cette enquête évalue dans quelle mesure et de quelle manière l'éducation à la citoyenneté mondiale est abordée dans votre école.

2. Voir, par exemple [The European Declaration on Global Education to 2050](#).



Clarifier l'ECM par une approche scolaire intégrée et une compétence d'action professionnelle

Les résultats de l'étude du baromètre sur l'ECM nous invitent à imaginer une autre façon de faire connaître l'ECM, à savoir en tant que levier potentiel pouvant contribuer à la pertinence sociale et à la qualité de l'éducation, quel que soit le domaine spécifique. En effet, l'enquête a eu une fonction éducative pour les personnes interrogées: en répondant progressivement au questionnaire, elles ont eu une vision plus claire de ce que la citoyenneté mondiale peut impliquer. Cela leur a permis de mieux évaluer sa pertinence pour leur propre pratique, ainsi que leur perception des tâches qui l'entoure.

La structure holistique du questionnaire, inspirée par le modèle d'une « approche scolaire intégrée » (Wals & Mathie, 2022) et le concept de compétence d'action professionnelle (Sass et al. 2022), fournissent donc un cadre intéressant pour communiquer sur l'ECM avec les acteur-trices éducatif-ves, tant au niveau du contexte scolaire qu'au niveau des enseignant-es ou des directeur-trices d'école.

- Dans le cadre d'une **approche intégrée** de l'école, plusieurs dimensions de la politique scolaire sont prises en compte, qui déterminent le contexte de l'école et peuvent influencer et renforcer la mise en œuvre et l'ancrage de l'ECM. Ces dimensions comprennent la vision de l'école (dans quel but apprenons-nous ?), le programme et la pédagogie (ce que nous apprenons et comment nous l'apprenons), le soutien à l'équipe enseignante (comme les possibilités de formation continue) et la participation des parties prenantes, y compris les élèves. Cela fournit un cadre pertinent pour le dialogue avec les écoles, même pour les écoles qui ne sont pas spécifiquement axées sur l'ECM mais qui s'intéressent à des questions connexes telles que la durabilité et la gestion de la diversité culturelle. Les affirmations développées dans le questionnaire peuvent fournir des outils pour communiquer avec les écoles sur ces questions.
- En outre, il est important de prêter attention aux compétences des enseignant-es et des directeur-trices d'école liées à l'ECM dans la communication avec les écoles. Les connaissances scientifiques récentes en matière d'éducation au développement

durable, axées sur le contexte éducatif flamand, désignent ces compétences comme **des compétences d'action professionnelle** (Sass et al. 2022). Cela comprend les connaissances pédagogiques, la motivation et l'auto-efficacité concernant la mise en œuvre de l'éducation relative à l'environnement (ERE) et de l'éducation au développement durable (EDD) (Sass et al., 2022 ; Isac et al., 2022). Ce cadre a servi d'inspiration pour élaborer des énoncés qui évaluent, d'une part, la mesure dans laquelle divers objectifs pédagogiques³ liés à l'ECM sont abordés et, d'autre part, la mesure dans laquelle les enseignant·es ou les chef·fes d'établissement se sentent compétent·es et soutenu·es sur le plan didactique à cet égard. Là encore, il s'agit d'un cadre et d'outils permettant de mieux comprendre les différents objectifs et compétences pédagogiques pouvant être couverts par l'ECM et la pertinence de l'ECM ou de ses sous-aspects pour sa propre pratique.

Points d'action clés :

- Soulignez, dans votre communication aux écoles, les objectifs pédagogiques et les compétences spécifiques sur lesquels se concentre l'offre éducative de l'ECM
- Soulignez la valeur ajoutée unique de l'approche critique et de l'apprentissage des interdépendances apportée par l'ECM.

La valeur ajoutée de l'ECM par rapport à d'autres formations

Par exemple, il n'est pas important pour les écoles que les politiques de participation ou d'intégration scolaire proviennent de l'éducation à la citoyenneté ou de l'ECM. Cependant, l'étude/baromètre sur l'ECM montre des besoins spécifiques dans les écoles où les acteurs·ices d'ECM peuvent apporter une valeur ajoutée, comme l'analyse des liens complexes entre le climat, la migration, l'économie et les conflits, et l'interdépendance entre les régions du monde. Les enseignant·es enseignent surtout "les droits de l'homme", mais l'approche critique, l'encouragement à l'engagement politique et la connaissance des événements internationaux sont moins abordés. Une dimension mondiale associée à une approche critique de l'ECM constitue donc un créneau spécifique auquel les acteurs·ices d'ECM peuvent répondre. Comme ces préoccupations ne figurent pas toujours parmi les priorités des enseignant·es, il sera important de les relier clairement à des objectifs transversaux ou à des objectifs d'apprentissage dans les programmes scolaires.

3. L'étude du baromètre de l'ECM a examiné les objectifs pédagogiques et les compétences suivants : pensée systémique/holisme, multiperspectivité/pluralisme, approche des droits/réflexion critique, interculturelisme et comportement socialement conscient.

Références :

Beckwith, V. J. (2022). Conceptualisations of global citizenship and global citizenship education: Does lack of clarity impact global citizenship education in Aotearoa New Zealand? *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 21(2), 85-99.

Concord Europe (2018). Global Citizenship Education in Europe: How much do we care. Brussels, Belgium.

Giraud, C. (2023). A panorama of the theoretical trends in global citizenship education. In *Handbook of Global Citizenship Education. A Belgian perspective*. Eds. Giraud, C., Pirotte, G., Faux, D. PUL UCLouvain.

Isac, M.M., Sass, W., Boeve-de Pauw, J., De Maeyer, S., Schelfhout, W., Van Petegem, P., Claes, E. (2022). Differences in Teachers' Professional Action Competence in Education for Sustainable Development. The importance of teacher co-learning. *Sustainability*, 14, 767.

Pashby, K., Costa, M. d., Stein, S., & Andreotti, V. d. O. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164.

Sass, W., Claes, E., Boeve-de Pauw, J., De Maeyer, S., Schelfhout, W., Van Petegem, P., Isac, M.M. (2022). Measuring Professional Action Competence in Education for Sustainable Development (PACesd). *Environmental Education Research*, 28(2), 260-275.

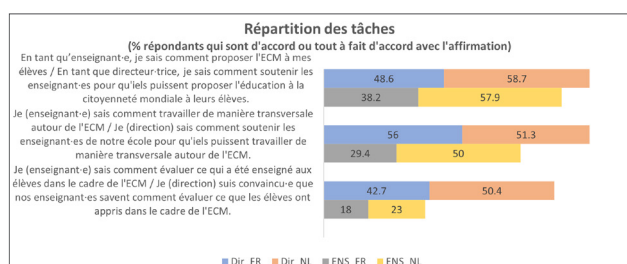
Van Ongevalle, J., Knipprath, H., Juchtmans, G., Pollet, I. (2015) *Wereldburgerschap op maat. Behoeftonderzoek in het Vlaams secundair onderwijs*. HIVA-KU Leuven, Kleur Bekennen.

Wals, A., & Mathie, R (2022). Whole School Responses to Climate Emergency and Related Sustainability Challenges. *Encyclopodia of Educational Innovation*. doi: 10.1007/978-981-13-2262-4_263-1 & Whole School Approach.

La formation des enseignant-es comme levier d'une approche critique de l'éducation à la citoyenneté mondiale

Bien que les résultats de l'étude/baromètre sur l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) montrent que l'éducation à la citoyenneté mondiale bénéficie d'un soutien important dans les écoles (voir contribution 2), les enseignant-es se sentent mal équipés sur le plan didactique pour intégrer l'ECM, évaluer les résultats de l'apprentissage ou travailler autour de l'ECM dans le cadre d'activités transversales.

Alors qu'une majorité d'enseignant-es déclarent se sentir compétents sur les questions climatiques et la durabilité et, par conséquent, les promeuvent dans leurs cours, il leur est plus difficile d'analyser les liens complexes entre le climat, la migration, l'économie et les conflits, ou l'interdépendance entre les différentes régions du monde. Seule une minorité abordent les droits humains de manière plus critique et incitent les élèves à remettre en question les règles et les relations de pouvoir existantes. Peu d'entre elles-eux proposent des activités qui encouragent l'engagement politique, comme les campagnes et les pétitions, ou le suivi des événements internationaux.



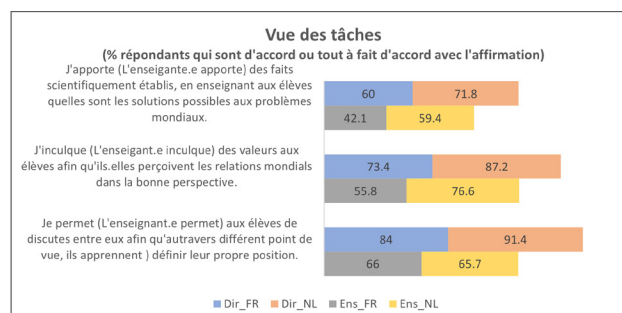
En outre, nombre d'entre elles-eux estiment qu'il est difficile d'amener les élèves à respecter les opinions des autres et à discuter de questions sensibles telles que le racisme. Ces résultats suggèrent que les enseignant-es sont peut-être plus à l'aise avec une approche normative basée sur les connaissances qu'avec une approche critique de l'ECM.

Une **approche basée sur les connaissances** se concentre principalement sur la transmission d'informations factuelles et scientifiques sur les problèmes mondiaux. Ce faisant, les élèves comprennent mieux les problèmes mondiaux complexes et développent leur propre point de vue, mais cela ne leur permet pas de mettre en pratique les compétences nécessaires qui pourraient les aider à gérer des perspectives différentes sur le monde.

Une **approche normative** vise à promouvoir un comportement souhaitable sans laisser de place à d'autres perspectives.

Une **approche critique** s'oppose à l'imposition d'une perspective unique fondée sur une connaissance et une vision de l'avenir (scientifique) prétendument universelles. Elle vise au contraire à permettre l'examen de différents points de vue sur les causes structurelles et les solutions possibles aux problèmes mondiaux. Cette approche est étroitement liée à la tradition pluraliste de l'éducation au développement durable (EDD), qui met fortement l'accent sur le renforcement de la capacité des apprenant-es à agir consciemment et à participer aux débats, aux discussions et aux décisions (Van Poeck 2019).

Dans la pratique, les enseignant-es combinent souvent des éléments de ces approches, mais il semble que les approches fondées sur les connaissances et normatives soient plus courantes que les approches critiques.



Exemple pratique : Débat sur la migration avec des élèves de 6e année (Djapo, 2021, p.30). Tanguy (enseignant) relie le thème de la migration au thème plus large de l'Europe. À partir de films sur le Titanic et d'un reportage sur une réfugiée syrienne, entre autres, les élèves identifient les causes et les conséquences de la migration. Ils discutent ensuite des avantages et des inconvénients de la migration, tant pour les résidents belges que pour les réfugiés syriens, à l'aide de la fiche de travail « La médaille ». Tanguy note : « Il y a un flux important de réfugiés qui arrivent en Belgique ».

Les élèves inscrivent les avantages et les inconvénients sur une médaille rouge et une médaille verte respectivement et entament une discussion. Les élèves entament ensuite un débat et prennent chacun position sur l'affirmation. À une table se trouvent un réfugié et une personne qui veut aider les réfugiés à venir en Belgique. À l'autre table, un citoyen qui ne veut pas que les réfugiés viennent en Belgique et un politicien qui est contre le flux de réfugiés. Chaque groupe est accompagné d'un élève modérateur.

Implications pour la formation des enseignant-es

S'engager dans une approche critique de l'ECM

La littérature souligne l'importance d'une approche didactique holistique, pluraliste et orientée vers l'action en matière d'EDD et d'ECM (Sinakou, 2024 ; Bourn, 2018). Cette approche est considérée comme essentielle pour cultiver la compétence d'action, définie par Sass et al. (2020) comme la volonté, l'engagement, les connaissances, les aptitudes et la confiance en soi des apprenants pour relever les défis du développement durable. Une approche critique qui se concentre sur les causes sous-jacentes et structurelles des problèmes de durabilité et de l'injustice sociale, et ce tant au niveau local que mondial, est particulièrement importante à cet égard (Andreotti 2014).

Cependant, les résultats de l'étude/baromètre montrent que les enseignant-es n'appliquent que de manière limitée les pratiques didactiques qui correspondent à une approche critique de l'ECM en classe. Cette constatation est aussi partagée pour l'EDD (Boeve-de Pauw et al., 2015). Il est essentiel de familiariser les enseignant-es en formation avec une approche critique de l'ECM au cours de leur formation, car cela contribue à renforcer leur compétence à appliquer l'ECM de manière critique.

Réflexion critique sur les différentes approches de l'ECM

La recherche montre que la façon dont les enseignant-es conçoivent les connaissances influe sur leur manière d'enseigner, sur les stratégies qu'ils utilisent en classe et sur ce qu'ils attendent de leurs élèves. On estime également que les idées des enseignant-es en formation sur les connaissances influencent la manière dont ils comprennent la matière pendant leur formation et la manière dont ils prennent des décisions, planifient, coordonnent et évaluent lorsqu'ils enseignent elles-mêmes par la suite (Buehl & Fives, 2016 ; Yadav & Koehler, 2007). Mais la recherche montre que les conceptions de la connaissance et de l'acquisition des connaissances peuvent changer en étant confrontées à des



approches qui contredisent leurs propres conceptions, ainsi que par une réflexion critique sur leurs propres conceptions (Lunn Brownlee et al., 2016). En donnant aux enseignant-es en formation l'occasion de s'engager de manière critique dans différentes approches de l'ECM, on leur donne la possibilité de remettre en question et éventuellement d'ajuster leurs propres préférences ou perspectives en la matière.

Défis contextuels

En outre, les influences contextuelles susceptibles de compliquer une approche critique de l'ECM doivent également être prises en compte. Par exemple, dans l'environnement scolaire, il s'agit du soutien et de l'intérêt des pair-es, ainsi que de la vision de l'école en matière d'ECM. Un autre exemple est celui des pratiques d'enseignement qui offrent des possibilités d'approche critique de l'ECM, mais qui sont considérées comme moins efficaces selon les critères traditionnels de la culture de l'évaluation, et qui ont donc moins de chances d'aboutir. Par conséquent, il peut être utile de s'inspirer de la recherche et de la pratique en matière d'évaluation formative, où les apprenant-es sont évalué-es sur la base de leurs propres progrès et sont davantage impliqué-es dans leur propre processus d'évaluation (par exemple, auto-évaluation, évaluation par les pair-es ou co-évaluation¹).

Points d'action clés :

- Familiariser les enseignant-es en formation avec une approche didactique critique de l'ECM.
- Amener les étudiant-es à s'engager de manière critique dans différentes approches de l'ECM afin de les encourager à remettre en question et à ajuster leurs propres perspectives en la matière.
- Initier les enseignant-es en formation aux méthodes d'évaluation formative où les étudiant-es sont évalué-es sur leurs propres progrès et sont davantage impliqué-es dans leur propre processus d'évaluation.

1. Voir [Enabel 2021](#) pour des exemples de pratiques inspirantes.

Références:

Djapo (2021). Praktijkgids voor Wereldburgerschapseducatie.

Andreotti, V. (2014), Soft versus Critical Global Citizenship Education. In the Formal Curriculum. In Development Education in Policy and Practice. Mc.Closkey (Ed), Palgrave MacMillan, Hampshire, pp.21-31.

Boeve-de Pauw, J., Gericke, N., Olsson, D., & Berglund, T. (2015). The Effectiveness of Education for Sustainable Development. Sustainability, 7(11), 15693-15717.

Bourn, D (2018) 'Global Citizenship Education: A Critical Introduction to Key Concepts and Debates', Policy and Practice: A Development Education Review, Vol. 27, Autumn, pp. 199-203.

Buehl, M. M., & Fives, H. (2016). The role of epistemic cognition in teacher learning and praxis. In Handbook of epistemic cognition (pp. 247-264). Routledge.

Lunn Brownlee, J., Ferguson, L. E., & Ryan, M. (2017). Changing teachers' epistemic cognition: A new conceptual framework for epistemic reflexivity. Educational Psychologist, 52(4), 242-252.

Sass, W., Boeve-de Pauw, J., Olsson, D., Gericke, N., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2020). Redefining action competence: The case of sustainable development. The Journal of Environmental Education, 51(4), 292-305.

Sinakou, E., Donche, V., & Van Petegem, P. (2024). Teachers' profiles in education for sustainable development: interests, instructional beliefs, and instructional practices. Environmental Education Research, 30(3), 397-418.

Van Poeck, K. (2019) "Environmental and sustainability education in a posttruth era. An exploration of epistemology and didactics beyond the objectivism-relativism dualism". Environmental Education Research, 25:4, 472-491.

Yadav, A., & Koehler, M. (2007). The role of epistemological beliefs in preservice teachers' interpretation of video cases of early-grade literacy instruction. Journal of technology and teacher education, 15(3), 335-361.

Pour une meilleure adéquation entre la demande de soutien en éducation à la citoyenneté mondiale et l'offre éducative

Les résultats de l'étude/baromètre sur l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) révèlent que les enseignant·es considèrent que le programme d'études fournit peu d'indications sur l'ECM. Tant les enseignant·es que les chef·fes d'établissement estiment qu'il est difficile de trouver du matériel didactique pertinent en rapport avec l'ECM.

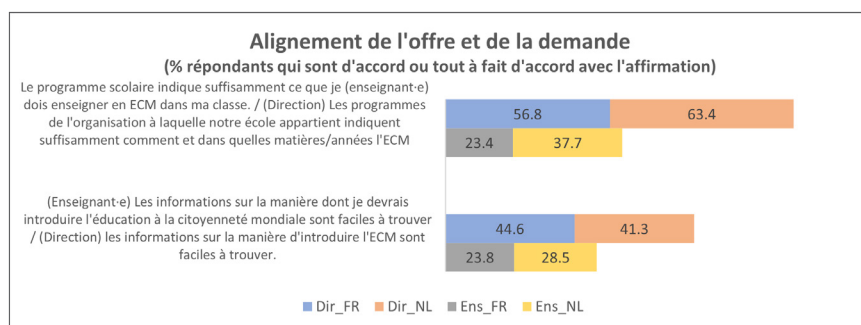
Toutefois, ces obstacles potentiels à l'ancrage de l'ECM dans les écoles ne peuvent être dissociés des autres résultats. D'une part, les personnes interrogées accordent de l'importance à l'ECM (voir contribution 2) et, d'autre part, leur compréhension de l'ECM est principalement normative et axée sur les connaissances, et iels évaluent leurs propres compétences pédagogiques en ce qui concerne les approches critiques de l'ECM comme faibles (voir contribution 3).

En outre, des obstacles institutionnels et organisationnels sont fréquemment mentionnés, tels que le manque de temps et d'espace dans le programme d'études et la forte spécificité des matières qui entrave le travail interdisciplinaire.

ou qu'iels ont du mal à trouver, parmi les nombreuses offres, quelque chose qui corresponde exactement à leurs besoins spécifiques. Les résultats du baromètre et des recherches antérieures dans les écoles belges indiquent plusieurs possibilités pour améliorer l'adéquation entre l'offre et la demande de soutien dans le domaine de l'ECM.

Besoins des écoles en matière de soutien à l'ECM

Par le biais d'une question ouverte, l'enquête a permis d'évaluer le besoin de soutien pour la mise en œuvre de l'ECM. Les enseignant·es et les directeur·trices d'école ont souligné la nécessité d'une formation sur les différents aspects de l'ECM, tels que les méthodes d'intégration dans les différentes matières et l'alignement de l'ECM sur les objectifs d'apprentissage. Iels ont également estimé que les contributions d'expert·es et d'organisations externes constituaient une valeur ajoutée.



En outre, il existe une demande pour des outils pédagogiques bien développés qui ont déjà été testés dans un contexte de classe réel, des exemples pratiques efficaces et du matériel visuel en rapport avec le mode de vie des élèves. Il existe également une demande pour une plateforme

en ligne accessible sur laquelle le matériel pédagogique est rassemblé de manière pratique.

Ce mélange complexe d'obstacles possibles peut signifier qu'un grand nombre d'enseignant·es et de chef·fes d'établissement ne recherchent pas de manière proactive des offres éducatives sur l'ECM

Orienter les écoles vers les offres existantes en ECM

Sur la base des besoins mentionnés ci-dessus, il est logique d'examiner dans quelle mesure les acteur·ices d'ECM peuvent faire un usage plus stratégique des plateformes existantes telles que Klasement¹ ou le répertoire de BeGlobal², où du matériel pédagogique gratuit peut être partagé, ou la plateforme 'Agir Solidaire'³, ou le catalogue 'la solidarité internationale en classe'⁴. On peut également se demander s'il est nécessaire de garantir la qualité des offres de l'ECM. Les critères de qualité pour une offre éducative efficace développés par Merchie et al. (2018) peuvent être une source d'inspiration à cet égard. Une autre approche concerne le rôle des services d'orientation pédagogique des réseaux éducatifs ou des centres de connaissances tels que BeGlobal ou Sustainable Education⁵.

Utiliser les points d'entrée potentiels

Compte tenu du degré élevé d'autonomie des écoles belges, les directeur·trices et les enseignant·es décident elles-mêmes de l'opportunité et de la manière de travailler avec l'ECM. Pour offrir un soutien pertinent et sur mesure, il est donc important de discuter avec les écoles de leurs souhaits et besoins spécifiques en matière de soutien à l'ECM. Cependant, l'organisation d'une telle interaction approfondie avec les écoles représente un investissement en temps considérable pour les acteur·ices d'ECM et, en outre, les directeur·trices et les enseignant·es n'ont pas toujours une idée exacte de leurs besoins spécifiques en matière d'ECM. De plus, les écoles ne demandent pas nécessairement à s'engager avec des organisations externes dans le domaine de l'ECM.

Les points d'entrée suivants peuvent permettre de relever ces défis :

- La majorité des écoles ont déjà mis en place des initiatives liées à l'ECM (par exemple, un projet transversal sur la diversité ou les droits de l'enfant, une journée mondiale, une matière distincte sur la citoyenneté pendant le temps libre, etc.) Il est important de capitaliser sur ces opportunités ouvertes par l'intermédiaire des enseignant·es et des directeur·trices d'école qui jouent un rôle de premier plan dans ce domaine.
- Le baromètre sur l'ECM, ainsi que des recherches antérieures (Van Ongevalle et al. 2015, 2019), montrent qu'un grand nombre



1. Voir [KlasCement](#).

2. Voir [Le Répertoire](#).

3. Voir [Agir Solidaire](#).

4. Voir [catalogue Iles de Paix](#).

5. Voir [School2030](#).

d'enseignant-es ne se sentent pas à l'aise pour aborder des thèmes actuels sensibles tels que la migration et le racisme. Ces thèmes peuvent constituer des points de départ pour explorer avec l'école la manière dont les enseignant-es souhaitent être soutenu-es à cet égard (voir Juchtmans & Nicaise, 2014 et Van Ongevalle & Juchtmans, 2021 pour des pistes concrètes).

- La recherche dans les écoles secondaires montre que l'ECM est abordée principalement dans les matières philosophiques, l'histoire, la géographie et les langues (Van Ongevalle et al. 2015). Il est donc conseillé d'impliquer autant que possible les enseignant-es de ces matières dans les conversations sur le soutien à l'ECM ou l'évaluation des besoins.

Engagement en faveur de la culture scolaire et de la participation des élèves

La recherche suggère une relation positive entre les niveaux de participation des élèves et la probabilité que certains thèmes de l'ECM soient abordés dans l'école (Van Ongevalle et al. 2015). Les études internationales sur l'impact de l'éducation à la citoyenneté sur les élèves montrent également qu'un climat ouvert dans lequel les élèves peuvent s'exprimer, une approche dialogique des discussions en classe et un climat de classe et d'école engagé peuvent influencer positivement le développement de la citoyenneté (Schultz et al., 2009 ; Schuitema et Veugelers, 2011).

Il convient donc que les prestataires d'ECM continuent à mettre fortement l'accent sur la participation des élèves à l'école dans leurs offres éducatives.

Se connecter aux intérêts spécifiques des élèves

Des recherches menées dans des écoles secondaires en Flandre (Van Ongevalle et al. 2015) ont montré que les élèves sont particulièrement concerné-es par les thèmes qui leur donnent un sentiment d'insécurité (par exemple, la guerre, le terrorisme, le changement climatique). Les élèves

sont également très concerné-es par le contexte local, comme la gestion de l'altérité (religion et culture) (Ibid). Et bien que l'intérêt politique des jeunes soit généralement faible, cet intérêt et cet engagement augmentent avec l'âge (Spruyt et al. 2019). Les intérêts spécifiques des élèves offrent également un point d'entrée potentiel pour l'ECM à l'école.

Points d'action clé :

- Cibler stratégiquement les points d'entrée potentiels pour l'ECM dans les écoles, tels que les responsables d'initiatives d'ECM déjà existantes, les besoins spécifiques des enseignant-es, les enseignant-es de matières dont les sujets sont étroitement liés à l'ECM.
- Investir dans le rôle de courtier-ère des acteur-ices intermédiaires tels que les services d'orientation pédagogique, les centres de connaissance ou les villes et municipalités pour canaliser plus efficacement les écoles vers les offres éducatives de l'ECM.
- S'engager en faveur d'une culture scolaire inclusive et de la participation des élèves.

Références :

Juchtmans, G., & Nicaise, I. (2014). Kleur in mijn klas. Kinderen over levensbeschouwelijke diversiteit in de lagere school. Tiel: Lannoo.

Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G. & Vanderlinde, R. (2016). Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen? Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G. & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: Towards an extended evaluative framework. Research Papers in Education, 33 (2018) 2, 143-168.

Schuitema, J., & Veugelers, W. (2011). Multicultural Contacts in Education. *Educational Studies*, 31(1), 101-114.

Schultz, W., Ainley, J., Frailon, J, Kerr, D., & Losito, B. (2009). Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries (ICCS 2009 International Report). Amsterdam: IEA.

Spruyt B., L. Mastari & F. Van Droogenbroeck (2019). Jongeren en politiek in turbulente tijden in Bradt L., Pleysier S., Put J., Siongers J., Spruyt B. (Red.) (2019). Jongeren in cijfers en letters 4. Bevindingen uit de JOP-monitor 4, de JOP-Kindmonitor en de JOP-Schoolmonitor 2, ACCO

Van Ongevalle, J., Knipprath, H., Juchtmans, G., Pollet, I. (2015) Wereldburgerschap op maat. Behoeftesonderzoek in het Vlaams secundair onderwijs. HIVA-KU Leuven, Kleur Bekennen.

Van Ongevalle, J., Knipprath, H. (2019). External Midterm evaluation – Education component – Studio Globo - KOMYUNITI Programma 2017-2021. Open Access.

Van Ongevalle, J., Juchtmans, G., & Nobels, E. (2021). Multiperspectiviteit als hefboom voor wereldburgerschapsonderwijs (WBE). HIVA-KU Leuven & KRUIT Enabel.

Éditeur responsable : Jean Van Wetter
Enabel - Rue Haute 147 - 1000 Bruxelles
Août 2024

Illustrations : Flore Deman



Belgium
partner in development