

ETUDE DES EFFETS SUR LES ENSEIGNANT.E.S DES DÉMARCHES D'EDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE ET SOLIDAIRE (ECMS) ACCOMPAGNÉES PAR LES OSC ET BEGLOBAL EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

RAPPORT D'ETUDE

JUIN 2025



TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION 4

1.1 CADRE DE L'ÉTUDE 4

1.2 MÉTHODOLOGIE 5

1.3 LIMITES ET BIAIS 6

1.4 CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON 7

2 EFFETS SUR LES ENSEIGNANT·ES 9

2.1 APERÇU GLOBAL 9

2.2 DES ENSEIGNANT·E·S SOUTENU·E·S PAR UNE ECMS AU CŒUR D'UN RENFORCEMENT MULTIPLE 9

2.3 DES ENSEIGNANT·E·S RENFORCÉ·E·S DANS LEUR POSTURE ET CAPACITÉS À ACCOMPAGNER DES SAVOIR-ÊTRE CHEZ LEURS ÉLÈVES 11

2.3.1 Des valeurs renforcées, des défis partagés 11

2.3.2 Le développement de l'esprit critique soutenu..... 12

2.3.3 Des savoirs reconnectés à la réalité et un engagement soutenu 13

2.3.4 Une interdisciplinarité et un décloisonnement stimulés 14

2.4 DES ENSEIGNANT·E·S RENFORCÉ·E·S DANS LEURS PRATIQUES PÉDAGOGIQUES 16

2.4.1 Dynamiques collaboratives et cohésion de groupe 16

2.4.2 Animation de débats et renforcement de la posture de facilitateur·rice 16

2.4.3 Gestion de projet..... 17

2.4.4 Une écoute renouvelée des élèves..... 17

2.4.5 Développement d'une culture de la co-construction de l'apprentissage 18

2.5 DES ENSEIGNANT·E·S RENFORCÉ·E·S DANS LEUR BIEN-ÊTRE ET LÉGITIMITÉ..... 18

2.6 DES ENSEIGNANT·E·S RENFORCÉ·E·S SUR DES COMPÉTENCES DU RFIE 19

3. EFFETS SUR LES ÉLÈVES 22

4. EFFETS SUR L'ÉCOLE 25

5. CONCLUSION 28

6. ANNEXES 30

6.1 ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN 30

6.2 ANNEXE 2 : MATRICE D'IDENTIFICATION DES LIENS EXISTANTS ENTRE LES COMPÉTENCES DU RÉFÉRENTIEL RFIE ET LES EFFETS OBSERVÉS AUPRÈS DES ENSEIGNANT·E·S LORS DES ENTRETIENS..... 34

6.3 ANNEXE 3 : MATRICE D'IDENTIFICATION DES EFFETS DES ACTIONS D'ECMS SUR LES ÉLÈVES EN LIE AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES DU RÉFÉRENTIEL DU TRONC COMMUN 36

6.4 ANNEXE 4: DÉTAIL SUR L'ECHANTILLON DES ENSEIGNANT·E·S CONSULTÉ·E·S 36

6.4.1 Les OSC ciblées et BeGlobal 36

6.4.2 Les disciplines concernées 37

6.4.3 Les typologies d'intervention en ECMS 38

6.4.4 Les niveaux d'enseignement..... 38

6.4.5 La couverture géographique 38

6.5. ANNEXE 5 : ACRONYMES 39

6.6 ANNEXE 6 : RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 39

6.7 ANNEXE 7 : TYPOLOGIES DES INTERVENTIONS ECMS EN MILIEU SCOLAIRE 40



1. INTRODUCTION

1. INTRODUCTION

1.1 CADRE DE L'ÉTUDE

Cette étude, commanditée au Cota par la Fédération francophone et germanophone des associations de coopération au développement de Belgique-ACODEV en décembre 2024, vise à fournir des données actuelles sur les effets des démarches d'Éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire (ECMS) accompagnées par les Organisations de la Société Civile (OSC) et le Centre d'expertise en ECMS de l'Agence belge de développement (Enabel)-BeGlobal auprès des enseignant·es en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Elle s'inscrit dans la continuité et la complémentarité d'autres études menées précédemment sur l'ECMS dans l'enseignement, notamment une première étude d'impact réalisée en 2018¹, ainsi qu'un baromètre établi en 2024 pour dresser un état des lieux des écoles engagées dans cette démarche. Ces travaux, de nature principalement quantitative, se concentraient davantage sur l'impact de l'ECMS et l'intégration de ses contenus — notamment ceux issus du cadre de référence des Objectifs de Développement Durable (ODD) — au sein des établissements scolaires, en mettant un accent particulier sur les élèves. Cette perspective n'est donc pas abordée ici.

La présente étude réalisée auprès d'enseignant·e·s, adopte une approche qualitative et examine la manière dont les apports en ECMS soutiennent leur pratique pédagogique et les transformations qu'ils induisent dans leur posture ou leur façon d'enseigner. Ce choix méthodologique permet de recueillir des récits riches et nuancés, révélant la diversité et la transversalité de l'ECMS dans les pratiques, les réflexions et l'engagement professionnel des enseignant·e·s.

L'approche suivie par le Cota peut s'illustrer comme suit :

Sens partagé

→ Ce que cela permet de faire entendre collectivement

Voix incarnées

→ Ce que révèlent les parcours

Ancrage dans la réalité

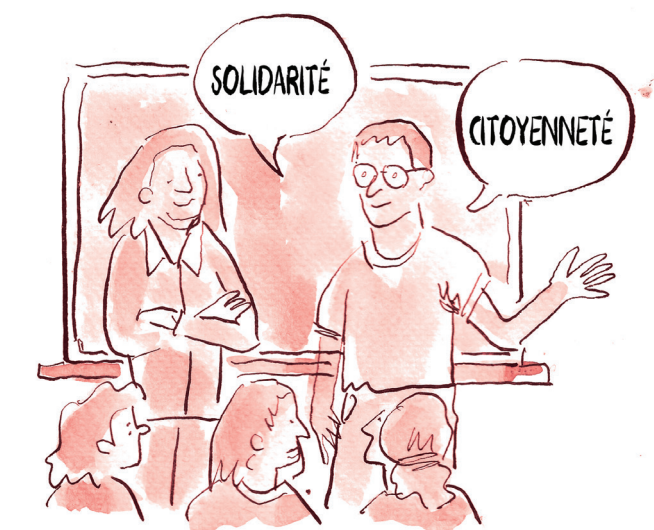
→ Ce que disent les enseignant·e·s

Il convient de souligner que ce qui distingue les démarches d'Éducation à la Citoyenneté Mondiale et Solidaire d'autres approches pédagogiques, c'est leur capacité à renforcer les compétences professionnelles des enseignant·e·s à partir d'une articulation entre enjeux locaux et globaux, en mettant au cœur des apprentissages les valeurs de solidarité internationale. En effet, l'impulsion de l'enseignant·e de recourir à l'apport d'une OSC, provient toujours de la nécessité d'aborder avec ses élèves une thématique/un enjeu de l'ECMS. Toutefois, cette étude n'a pas porté exclusivement sur les contenus à partir desquels ces démarches sont mises en œuvre, mais les transformations observées chez les enseignant·e·s s'ancrent systématiquement dans cette approche propre à l'ECMS.

Dans cette perspective, le point de départ de l'analyse est le vécu des enseignant·e·s — en s'appuyant sur leur propre langage — et une mise en relation avec les compétences définies dans les référentiels du tronc commun. Les référentiels de compétences des sections de la Réforme de la formation initiale des enseignant·es (RFIE)² ont aussi servi de cadre de référence. Notons qu'ils constituent la seule référence officielle en

Belgique francophone décrivant les compétences requises d'un·e enseignant·e.

Bien que centrée sur les effets perçus par les enseignant·e·s, l'analyse principale de l'étude inclut volontairement des impacts mentionnés sur les élèves et les écoles, car ces dimensions sont étroitement liées et font partie intégrante des propos recueillis. Ils sont identifiés par les pictogrammes suivants 🏠 dans le texte. Deux courts chapitres mettent toutefois en lumière les effets spécifiques observés sur les élèves et l'école.



1 DRIS, Étude d'impact : perception des enseignant·e·s quant à l'impact des interventions d'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire (ECMS) dans l'enseignement obligatoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Rapport final, 2018.

2 Réforme de la formation initiale des enseignants

1.2 MÉTHODOLOGIE

Dans les pages qui suivent, nous décrivons les 3 grandes étapes de cette étude. Elles peuvent se résumer comme suit :

PHASE 1 – EXPLORATION

février–mars 2025

44 entretiens semi-directifs

→ Effets perçus des démarches ECMS

PHASE 2 – ILLUSTRATION

avril–mi-mai 2025

6 récits illustratifs

→ Parcours inspirants analysés

PHASE 3 – ANALYSE

15 mai–01 juin 2025

Rédaction et restitution

→ Rapport consolidé et validé

PHASE 1 : Conduite d'entretiens semi-directifs pour détecter les effets perçus des démarches d'ECMS sur le métier des enseignant·e·s (février – mars 2025)

En étroite collaboration avec le Comité de pilotage (ACODEV, BeGlobal, CNCD-11.11.11, Iles de Paix), il a été demandé à l'ensemble des OSC actives et le programme fédéral BeGlobal en ECMS dans le secteur de l'enseignement obligatoire³ en FWB de fournir une liste des enseignant·e·s ayant bénéficié, ces 2 dernières années, d'une de leurs actions. Une première cohorte venant de diverses OSC et de BeGlobal a été établie, comprenant 150 contacts. Toutefois, en raison des contraintes liées au Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD), moins de 25 % de ces 150 contacts recensés pouvaient être joints directement par téléphone. Les autres ont dû être contacté·e·s par email. Dans la grande majorité des cas, une relance a été nécessaire ; tous·tes n'ont pas réagi.

3 D'autres OSC sont actives dans le supérieur mais ce n'était pas l'objet de cette étude.

4 Enseignements primaire et secondaire, général et qualifiant, inter réseaux.

5 L'échantillon couvre l'ensemble des provinces wallonnes ainsi que la Région bruxelloise. Les répondant·e·s sont majoritairement issu·e·s des provinces de Liège (32 %), de Bruxelles (30 %) et du Hainaut (20 %). Les autres provinces – Namur, Luxembourg et Brabant wallon – sont représentées de manière plus ponctuelle.

Après de nombreux échanges pour fixer un rendez-vous, 44 enseignant·e·s sur les 65 ciblé·e·s initialement ont finalement pu être consulté·e·s (soit 68% du nombre ciblé).

Des entretiens semi-directifs [\(voir annexe 1\)](#), d'une durée moyenne d'une heure, ont été menés à distance (téléphone ou via Teams) par 2 consultants du Cota.

Afin de laisser les enseignant·e·s s'exprimer librement, avec leurs mots et à partir de leur propre expérience, et d'éviter de centrer l'entretien sur le référentiel de compétences RFIE, il a été décidé de compléter la matrice de collecte a posteriori. Ainsi, à la suite de chaque entretien semi-directif, l'intervieweur identifiait par une croix, les compétences mentionnées — de manière explicite ou implicite — par l'enseignant·e interrogé·e. Les données de chaque entretien ont été consolidées pour obtenir la valeur d'occurrence qui indique combien de fois chaque compétence ou activité a été identifiée, sur l'ensemble des 44 entretiens réalisés. Cette matrice est présentée en [annexe 2](#). La même procédure a été suivie avec le référentiel du Tronc commun [\(voir annexe 3\)](#).

Enfin, signalons que le profil des 44 répondant·e·s s'est révélé être représentatif [\(voir annexe 4\)](#) d'une diversité de disciplines, d'enseignements⁴, de typologie d'interventions, et de couverture géographique⁵ ce qui a permis de garantir la représentativité du public-cible. En outre, bien que le nombre initialement prévu de personnes interrogées n'ait pas été atteint, les consultants ont observé une « saturation » de l'information autour du quatrième entretien, où aucune nouvelle donnée significative n'a été recueillie. De ce fait, il est considéré que ces 44 entretiens fournissent une base solide et représentative permettant d'analyser en profondeur les phénomènes étudiés. Ils sont le cœur de notre analyse.

PHASE 2 : Production de « récits illustratifs » pour valoriser les principales compétences acquises (avril-mi-mai 2025)

À partir des 44 entretiens téléphoniques réalisés et de l'analyse des données recueillies, nous avons cherché à identifier des cas susceptibles d'illustrer certains effets observés. L'objectif était de compléter les entretiens semi-directifs — centrés sur les effets à un niveau individuel — par des « récits illustratifs », permettant d'approfondir certains parcours en recontactant les enseignant·e·s concernés pour une dernière rencontre.

Dix situations nous ont semblé particulièrement inspirantes et complémentaires des entretiens initiaux, et ont été sélectionnées comme pistes potentielles de récits illustratifs. Toutefois, malgré plusieurs relances, seuls six récits ont pu être menés à bien, mobilisant au total 17 personnes. Ces récits se sont révélés particulièrement riches. Ils sont brièvement présentés dans le tableau 1 ci-dessous et sont intégrés, dans le rapport, en écho aux effets qu'ils mettent en lumière.

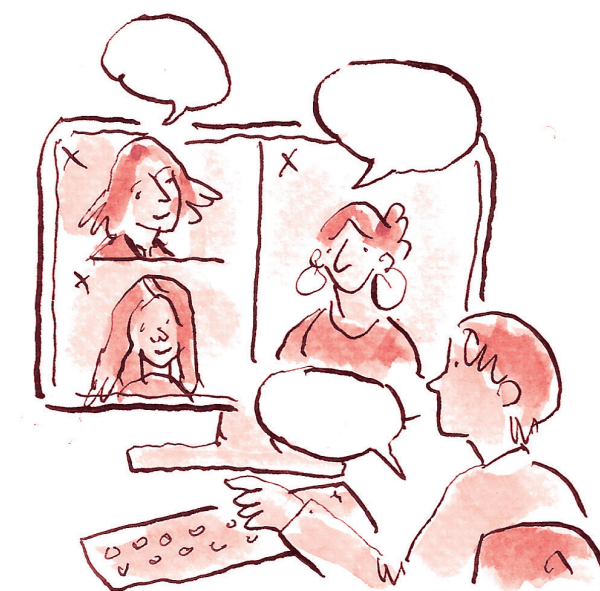


Tableau 1 : Les 6 récits illustratifs

N°	INTITULÉ	RÉSUMÉ	DONNÉES PRATIQUES
1	Regards croisés d'enseignantes sur la création d'une cellule citoyenne	Marie et Johanne, deux enseignantes en religion montent une cellule citoyenne dans leur école grâce à l'appui en ECMS. Elles gagnent en légitimité et trouvent un nouveau souffle professionnel.	Modalité : visio-conférence Durée : 75 minutes Via Don Bosco + CNCD 11.11.11 + Oxfam + Iles de Paix
2	Regards croisés sur un voyage de mémoire au Rwanda	Sophie, Clotilde et Estelle, trois enseignantes d'écoles différentes, après un voyage d'étude et/ou d'école au Rwanda, réorientent leurs pratiques pour favoriser mémoire, ouverture et esprit critique chez les élèves.	Modalité : visio-conférence Durée : 2 heures Entraide et Fraternité + RCN Justice et Démocratie
3	Récit de vie autour d'un projet de magasin responsable	Julien, enseignant en histoire, mobilise le projet de magasin responsable pour enseigner la citoyenneté active. Le projet transforme sa posture, responsabilise les élèves et donne du sens à son métier.	Modalité : visio-conférence Durée : 55 minutes Oxfam
4	Regards croisés d'enseignantes du primaire sur un projet de classe jumelle	Trois enseignantes d'écoles différentes créent des classes jumelles avec le Bénin, ancrant les apprentissages dans la réalité, favorisant la coopération et l'ouverture interculturelle.	Modalité : visio-conférence Durée : 90 minutes Iles de Paix + Geomoun + Oxfam
5	Récit de vie autour de l'apprentissage, de la mobilisation et de la contestation	Valérie mobilise les outils ECMS dans ses cours pour former des étudiant-e-s engagé-e-s. L'ECMS devient pour elle un levier d'émancipation, de pédagogie critique et de transformation sociale.	Modalité : visio-conférence Durée : 50 minutes Quinoa
6	Approche école autour de projets citoyens	Une dynamique ECMS a transformé l'école en une communauté éducative engagée, autour de projets citoyens, culturels et environnementaux fédérateurs.	Modalité : visite école Durée : 2h30 BeGlobal et Amnesty International

PHASE 3 : Rédaction du rapport provisoire et final et restitution (15 mai-01 juin)

La seconde quinzaine du mois de mai a été consacrée à la rédaction de la version provisoire du rapport d'étude et de ses [annexes](#). Au cours de cette dernière phase, il a été décidé par les consultants d'associer, à certains des effets identifiés, des textes de référence – tels que le Code de l'enseignement, l'Avis n°3 du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Il est aussi fait référence à certaines priorités gouvernementales de l'actuelle législature, afin d'éclairer comment certains effets identifiés pouvaient faire écho aux intentions formulées dans le discours politique, dans une optique de mise en contexte.Ces éléments sont précédés du pictogramme  dans le rapport d'étude.

Des échanges sur la version provisoire du rapport ont eu lieu lors d'un Comité de pilotage, le 2 juin 2025. La version finale a été validée le 20 juin et une présentation des principaux résultats a été organisée lors d'une réunion du groupe de travail ECMS d'ACODEV, le 24 juin 2025.

1.3 LIMITES ET BIAIS

Dès le lancement de l'étude, la contrainte liée à l'accès aux enseignant-e-s a été identifiée (les règles relatives à la protection des données personnelles limitant le partage d'informations de contact). Cette limite est inhérente à de nombreuses études qualitatives menées dans des contextes similaires, et ne remet pas en cause la pertinence ni l'intérêt des résultats obtenus. Une autre limite à mentionner est celle de la disponibilité : l'évaluation s'est déroulée dans un contexte peu propice à la mobilisation d'enseignant-e-s, pris entre pénurie, grèves, instabilité du contexte de travail faisant suite aux réformes/actualités politiques. De ce fait, toutes les personnes contactées ne se sont pas rendues disponibles. Certains échanges n'ont pu aboutir (absence de réponse, désistement, sur-sollicitation), ce qui a réduit la taille effective de l'échantillon par rapport à la population globale ciblée (65 entretiens semi-directifs et 6 récits illustratifs prévus).

S'ajoutent à cela, des biais à prendre en compte :

• **biais dans l'objet de la conduite d'entretiens** : bien que l'étude se concentre sur les effets des apports des OSC et de BeGlobal auprès des enseignant-e-s — et non des élèves —, et que cet objectif ait été rappelé à plusieurs reprises au cours des entretiens, il est resté difficile pour les enseignant-e-s d'opérer une distinction claire entre les effets ressentis dans leur pratique professionnelle et ceux observés chez leurs élèves. Par ailleurs, la durée relativement courte des entretiens (en moyenne une heure par enseignant) et l'absence de préparation en amont ont souvent limité leur capacité à adopter une posture réflexive vis-à-vis de leurs pratiques.

• **biais d'interprétation dans l'analyse** : les entretiens ont été menés à partir d'un guide semi-ouvert. Les consultants ont pris des notes et réalisé une analyse qualitative en reliant les propos recueillis au référentiel RFIE et aux compétences transversales du Tronc commun. Les éléments de texte relatifs au référentiel RFIE sont précédés de ce pictogramme .

Ce travail d'interprétation repose sur l'analyse des consultants, dans la mesure où il avait été convenu (en phase de cadrage) que les personnes interrogées n'étaient pas en mesure de mobiliser directement les concepts et les grilles d'analyse utilisés. De plus, les entretiens ayant été menés par deux consultants, il est possible que des variations d'interprétation aient eu lieu malgré les efforts d'harmonisation.

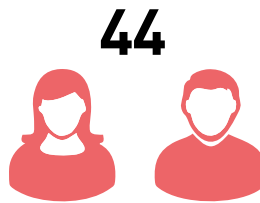
Il convient donc de considérer les résultats de cette étude non comme une représentation exhaustive des effets des démarches d'ECMS sur l'ensemble des publics cibles, mais comme des éclairages qualitatifs qui apportent des éléments de compréhension utiles à l'analyse. Ces résultats doivent être accueillis pour ce qu'ils sont : le produit d'un travail réalisé dans un cadre contraint, et une contribution riche et précieuse à la réflexion sur les effets perçus des démarches d'ECMS auprès des enseignant-e-s. Enfin, ces résultats se révèlent représentatifs (du fait de la qualité de l'échantillonnage) du public-cible et des types d'interventions en ECMS.

1.4 CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON

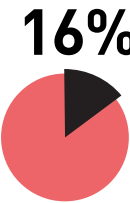
Acteur-ric-e-s impliqué-e-s



16 OSC et BeGlobal



44 enseignant.e.s interrogé.e.s



16% d'hommes



Niveaux d'enseignement représentés

- Enseignement primaire **7%**
- Secondaire inférieur **16 %**
- Secondaire supérieur (Enseignement ordinaire ou qualifiant) **77 %**

Disciplines (14)

• Histoire-Géographie, Français, Religion, Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté-EPC, Sciences économiques, Morale, Latin grec, Business et management, Biologie, Français Langue Étrangère, Sciences sociales, Education physique avec une représentativité plus élevée des enseignant.e.s en histoire-géographie, français, religion et ECP.

• Deux autres professionnel-le-s de l'enseignement, un instituteur primaire et un éducateur spécialisé, ont également participé à l'étude, bien qu'ils n'enseignent pas une discipline spécifique au sens strict du terme.

Type de démarches en ECMS

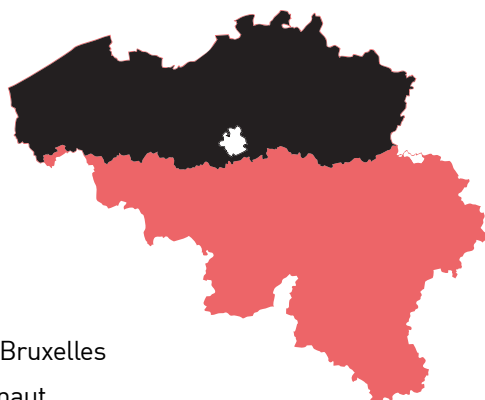
- Projets d'école ;
- Animations en classe ;
- Animation hors de classe ;
- Projets de classe ;

Répartition géographique

• Toutes les provinces francophones de Belgique + Bruxelles

• Représentativité plus forte : Bruxelles, Liège, Hainaut

Le détail sur l'échantillon constitué est présenté en annexe 4.



2. EFFETS SUR LES ENSEIGNANT·ES



REFERENTIEL
RFIE



EXEMPLE



ÉCOLE



ÉLÈVES



POLITIQUE

2 EFFETS SUR LES ENSEIGNANT·E·S

2.1 APERÇU GLOBAL

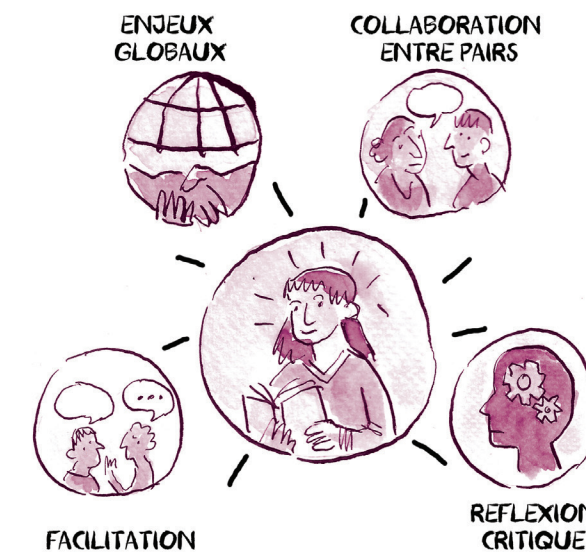
L'ECMS offre un renforcement multiple [2.2] dans un cadre sécurisant qui stimule l'envie d'enseigner autrement et de s'engager. Ce renforcement en matière de contenu et de méthodes s'ancre toujours dans ce qui fait la spécificité de l'ECMS, à savoir la dimension mondiale des enjeux abordés et une solidarité à l'échelle internationale.

Les démarches portées par les OSC et BeGlobal permettent de réaffirmer les valeurs fondamentales du métier d'enseignant·e [2.3.1], de stimuler leur désir d'aborder des thématiques complexes relatives à la citoyenneté mondiale et de reconnecter les savoirs à la réalité [2.3.2]. Les enseignant·e·s apprennent à traiter des sujets parfois sensibles (inégalités, discriminations, justice mondiale), à nuancer les points de vue, et à outiller les élèves pour penser le monde avec discernement. Dans certains cas, iels sont aussi encouragé·e·s à sortir pour porter des actions de mobilisation et d'engagement en dehors de la classe. Iels deviennent des relais de citoyenneté dans leur établissement, en lien avec la communauté éducative. Les pratiques d'ECMS favorisent également des ouvertures pédagogiques entre pairs ; l'interdisciplinarité et le décroisement des disciplines [2.3.3] sont renforcés par des collaborations concrètes, souvent ancrées dans des projets communs, qui transforment les relations entre collègues et stimulent l'innovation pédagogique. On observe en effet que les actions d'ECMS viennent en soutien aux activités pédagogiques, quelle que soit la discipline enseignée et elles permettent ainsi aux enseignant·e·s de former des citoyen·ne·s éclairé·e·s, capables de penser par elles-eux-mêmes et de relever les défis d'aujourd'hui et de demain. Que ce soit en histoire, géographie, français, économie, religion ou biologie, les actions d'ECMS permettent de contextualiser les savoirs et de les interroger.

Pour les enseignant·e·s, cela représente un apport en contenus, en méthodes et en légitimité pédagogique, reconnu par les référentiels du tronc commun et les grandes orientations éducatives.

L'ECMS permet également de faire évoluer leur manière d'animer la classe. Iels sont renforcé·e·s dans leurs pratiques pédagogiques [2.4], notamment via la responsabilisation des élèves au travers de mise en place de dynamiques collaboratives, mais aussi en leur apprenant à coopérer et à tenir compte de l'avis de l'autre [2.4.1] ; en les aidant à adopter une posture de facilitateur·rice de débat [2.4.2], à mener des projets concrets dans l'école [2.4.3], à envisager les élèves sous un regard nouveau [2.4.4] et à impulser une culture de la co-construction [2.4.5].

Tous ces effets nourrissent un sentiment de bien-être et de légitimité professionnelle [2.5]. Les enseignant·e·s expriment un regain de motivation, un sentiment d'alignement entre leurs valeurs et leurs pratiques, et une fierté retrouvée dans l'exercice de leur métier.



2.2 DES ENSEIGNANT·E·S SOUTENU·E·S PAR UNE ECMS AU CŒUR D'UN RENFORCEMENT MULTIPLE

Les enseignant·e·s reconnaissent, quasiment à l'unanimité⁶, l'apport précieux de l'ECMS, tant en matière de contenu que de méthodes pédagogiques. Cette expertise unique, riche et variée, permet et facilite fortement la mise en œuvre d'une éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire auprès de leurs élèves. Une grande majorité des enseignant·e·s estime ne pas disposer du temps et/ou de l'expertise nécessaire pour créer ces supports pédagogiques mis à disposition par les OSC et BeGlobal qui pourtant enrichissent leurs cours et dynamisent l'enseignement. Ils deviennent incontournables pour ces enseignant·e·s.

« Ils permettent de préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures ».

Ces apports offrent une porte d'entrée unique pour permettre à l'enseignant·e de **mener une réflexion citoyenne** dans la classe, dans l'école.

Par ailleurs, et cela corrobore le caractère précieux de ces démarches d'ECMS, elles permettent d'**aborder des thématiques difficiles et complexes** (telles que la bioéthique, notamment en classe de rhétorique ou des thématiques sensibles telles que les réalités migratoires et interculturelles) de manière réfléchie mais ludique, facilitant ainsi les apprentissages et ouvrant les élèves à une réflexion approfondie ou à des engagements citoyens concrets, incluant une portée mondiale.

« Les élèves se posent désormais des questions qu'ils n'avaient jamais abordées auparavant sur la culture de l'autre. Ça leur permet de se décentrer et de mieux comprendre le monde. »

Le récit illustratif qui suit présente combien cet apport des OSC et de BeGlobal en ECMS dans une école est unique et précieux.

⁶ Seul·e·s deux répondant·e·s ont déclaré n'avoir identifié aucun effet. Dans un cas, il s'agit d'un enseignant en éducation physique qui est intervenu à titre de surveillant d'une classe dans une action ECMS. Dans l'autre cas, il s'agit davantage d'un problème de gestion du temps par l'animateur ECMS, ce qui ne lui a pas permis d'aller au bout de la démarche.

Récit illustratif 1 : Regards croisés d'enseignantes à propos du montage d'une cellule citoyenne

Marie et Johanne sont enseignantes de religion (et de français) dans l'enseignement secondaire. Deux parcours, deux écoles, mais une même conviction : l'école doit être un lieu d'éveil à la citoyenneté mondiale. Leurs rencontres avec plusieurs OSC et BeGlobal ont agi comme un véritable déclencheur.

Toutes deux menaient déjà des projets divers, mais avec des collègues et en lien avec le développement du plan de pilotage. Chacune a monté une cellule d'éducation à la citoyenneté dans l'école car le besoin d'ajouter une dimension citoyenne est apparu.

Pour Marie, cette dimension citoyenne pour les élèves, c'est le « développement à la décentralisation, faire un pas de côté pour pouvoir prendre le temps d'observer, de comprendre. Ça, pour nous, ça a du sens de mesurer que chaque choix que l'on peut faire dans notre vie, c'est politique. Et pour nous, ça a du sens parce qu'on a une vision de l'école qui est l'endroit où on fait germer des graines, ou en tout cas, on sème des graines pour un monde meilleur ».

Depuis, elles ont coconstruit, avec leurs directions et collègues, des projets ambitieux : journées citoyennes, animations dans les classes sur base d'outils pédagogiques, création de cellules pour la citoyenneté, mobilisations solidaires avec des OSC, co-enseignement avec d'autres disciplines.

A la question, sans l'apport de l'ECMS, est-ce que vous en seriez là ? Toutes deux s'accordent à dire que « mettre ce genre de choses en place, c'est énormément d'heures en plus, et on le fait très volontiers. Mais l'apport des OSC est vraiment une plus-value : ils sont pertinents, ils sont experts et ils nous facilitent les choses ».

Les OSC fournissent aux enseignant-es des outils pédagogiques clés en main et adaptés,

mais elles apportent aussi une parole forte, authentique, issue du terrain. Leurs animateurs et animatrices, leurs témoignages, leur présence ont une puissance d'impact incomparable sur les élèves... et sur les enseignant-e-s :

« L'importance aussi de la force du témoignage de quelqu'un qui a expérimenté, vécu, on a une autre puissance aussi du propos. Et ça, quel que soit notre enthousiasme en tant que prof, c'est quelque chose que nous ne pouvons pas transmettre. »

Et les directions acceptent plus aisément de s'embarquer dans un tel projet avec un tel partenaire à bord :

« Quand on voit qu'ils mettent parfois deux ans à réaliser un jeu de société, nous, en tant que profs, on ne pourrait pas se permettre de faire ça en se disant, tiens, cette année, on va faire une animation. »

Les effets sur le bien-être (un des objectifs de leur plan de pilotage) se font ressentir. En effet, outre le fait que ces initiatives aident à réfléchir, elles ont aussi créé du lien, décloisonné les relations entre enseignant-e-s, entre cycles, entre élèves. Johanne souligne combien l'organisation du week-end lles de Paix, a créé des ponts entre les enseignant-es et entre élèves de première et de cinquième.

Marie témoigne de la fierté d'avoir vu huit élèves s'engager d'eux-mêmes pour poursuivre une initiative. Comme ce sont des événements qui se basent sur des valeurs de partage, de solidarité, de décentralisation, de dépassement de soi, forcément, se construisent des relations autour de ces valeurs. Ces événements sont aussi très mobilisants pour les enseignant-e-s de toutes matières et des deux cycles (inférieur et supérieur), et de différentes générations. Cela permet de décloisonner les relations entre les professeur-e-s. Cela traite des valeurs qui les font revenir au cœur du métier, c'est ressourçant et vivifiant pour les enseignant-e-s :

« Ça fait autant du bien aux enseignant-e-s qu'aux élèves de sortir du cadre. Le besoin est identique. Le témoignage est aussi impactant chez les enseignant-e-s que chez l'élève par rapport au métier, par rapport au niveau de citoyen, etc. »

Mais au fond, ce qui marque le plus, c'est ce que ces projets ont changé chez les enseignant-es .

« Ça fait du bien là où on a mal à notre métier », dit Johanne. Ces expériences ravivent l'envie d'enseigner, renforcent le sens de leur engagement, redonnent confiance dans les élèves.

Envie d'enseigner
Redonner confiance
Renforcer l'engagement
Donner du sens

2.3 DES ENSEIGNANT-E-S RENFORCÉ-E-S DANS LEUR POSTURE ET CAPACITÉS À ACCOMPAGNER DES SAVOIR-ÊTRE CHEZ LEURS ÉLÈVES

2.3.1 Des valeurs renforcées, des défis partagés

La ministre de l'Enseignement, Valérie Glatigny déclare⁷ (Commission de l'enseignement, Parlement FWB) ceci : « Il m'est intolérable que soit prônée dans nos écoles toute forme de racisme ou de discours qui défend la supériorité d'un individu sur un autre, la primauté d'une culture sur une autre ou encore la violence d'un groupe envers un autre, ainsi que tout discours niant la réalité du génocide des juifs lors de la Seconde Guerre mondiale, de celui des Tutsis au Rwanda ou de celui des Arméniens.[...] J'accorde ma pleine confiance aux enseignants sachant qu'ils se battent au quotidien pour assurer un devoir de mémoire et lutter contre les injustices. La richesse multiculturelle de la population scolaire de notre Fédération permet un enseignement qui valorise les différentes cultures afin de connaître et de reconnaître leur contribution à l'élaboration d'une société démocratique, égalitaire et ouverte sur le monde. »

L'école joue effectivement un rôle central dans la formation des citoyen-ne-s en sa qualité de lieu privilégié permettant la déconstruction des préjugés et la promotion du respect et de la tolérance.

Les effets de cette thématique renvoient aux compétences suivantes du référentiel de compétences FIE : 1. Acteur social et citoyen.

La participation à des projets ECMS amène les enseignant-e-s à clarifier et renforcer leurs propres valeurs et à intensifier leur engagement éthique, notamment sur des questions complexes comme la lutte contre le racisme, le développement durable ou encore les réalités interculturelles. Iels soulignent également une meilleure compréhension

des enjeux sociaux globaux.

« Grâce à ces projets, j'ai acquis de nouvelles clés de lecture pour comprendre les enjeux sociétaux complexes. Cela a même remis en question certaines de mes propres certitudes. »

En concordance avec la DPC⁸ qui insiste sur le fait que : « Rien n'est plus décisif pour l'avenir des prochaines générations que le maintien et le renforcement de notre démocratie. Elle se juge tant à la liberté d'expression qu'à la capacité à faire société ou à délibérer de manière collective. Elle s'exerce avec un socle commun de valeurs universelles telles que l'universalité des droits humains et des libertés, l'égalité des femmes et des hommes, la neutralité de l'État, la liberté de religion et d'opinion, la légitimité du débat critique et la liberté de conscience ».

Que ce soit sur les questions d'environnement, d'interculturalité, d'antiracisme ou de justice sociale, les projets ECMS offrent aux enseignant-e-s des situations concrètes pour incarner des valeurs, les questionner, les expérimenter. Ces projets ancrent des principes fondamentaux (respect, dialogue, ouverture) dans des projets mobilisateurs. Ces expériences aident à construire des postures professionnelles solides, en cohérence avec les convictions personnelles, tout en permettant de mieux accompagner les élèves dans leurs propres cheminements. Des enseignant-e-s soulignent que les élèves — mais aussi elles-eux-mêmes — apprennent à désapprendre, à faire évoluer leurs représentations.

« Faire ces animations et mettre en projet les étudiant-es permet de vivre et d'expérimenter soi-même la question de la diversité culturelle. Cela pousse à savoir jusqu'où on veut aller, ou jusqu'où on peut aller. »

L'ECMS offre une clé pratique pour soutenir les enseignant-e-s dans la création d'une école inclusive et équitable. Les quelques exemples ci-dessous viennent l'illustrer :

« Vivre ensemble à travers le voyage » Dans une école à forte diversité culturelle, un projet de voyage a été mené en complément d'un travail ECMS sur les identités et les cultures. L'expérience commune hors cadre scolaire a renforcé la cohésion et permis une meilleure compréhension des autres.

« Le voyage et la mixité de notre école se sont nourris mutuellement. Cela vraiment favorisé le vivre ensemble. »

« Charlie Hebdo et après ? » – Prise de conscience à la suite d'un événement d'actualité Face aux tensions suscitées par les attentats de 2015, une enseignante prend conscience de la nécessité de créer un espace de parole interculturel et « interconvictionnel » en classe.

« J'ai réalisé que mes élèves ne vivaient pas tous ces événements de la même façon. L'école doit être un lieu où l'on peut parler de ces différences, les comprendre et les respecter. »

« Rencontrer l'autre, se rencontrer soi ». Autour de la thématique de la ville et des identités, des élèves ont rencontré des artistes issu-e-s de cultures diverses, interrogé leurs représentations et mené des entretiens avec des enseignant-e-s et figures locales.

« Je réfléchis d'abord sur moi, sur ce que je ressens. Et ensuite, on est allé à la rencontre de la ville, de l'autre, pour interroger nos propres représentations. »

7 Parlement de la communauté française (Septembre, 2024)
8 Parlement de la communauté française (2024)

Récit illustratif 2 : Regards croisés sur un voyage de mémoire au Rwanda

Sophie, Clotilde et Estelle n’enseignent pas les mêmes matières (respectivement la biologie, l’histoire/géo et le français/religion), ne travaillent pas dans les mêmes écoles, mais elles ont partagé une aventure pédagogique et humaine intense : un voyage d’étude (Clotilde et Estelle en 2023) et de classe au Rwanda (toutes trois en 2023 ou 2024 dans un projet inter écoles). Avec l’appui d’OSC, elles ont construit et vécu une immersion auprès d’acteur·rice·s de la mémoire, axée sur l’histoire du génocide des Tutsis qu’elles enseignent à leurs élèves en classe mais aussi, pour Sophie, des mini-projets autour de l’agroécologie et de la solidarité locale.

Toutes les trois racontent l’avant et l’après. Avant, il y avait l’envie de transmettre autrement, de redonner du sens à leur métier. Au Rwanda, en voyant leurs élèves s’éveiller, s’interroger, s’ouvrir à l’Autre, déconstruire des stéréotypes, affûter leur esprit critique, cela leur a permis de comprendre comment transmettre autrement en donnant ce sens à leur métier. L’impact a été saisissant :

« En 10 jours, certains élèves ont mûri comme en une année scolaire », dit Sophie.

Pour Clotilde, le voyage a rendu visible un fil rouge essentiel : celui de la mémoire, du rejet des discours de haine, et de la conscience politique. Estelle, elle, insiste sur la prise de conscience par les élèves que nous sommes tous semblables, et sur l’importance de se méfier des discours racistes bienveillants, porteurs d’exclusion.

Mais c’est aussi leur propre métier qui s’est transformé. Le Rwanda a agi comme un révélateur. Il a ravivé des motivations enfouies, renforcé leur engagement éducatif, donné une direction claire à leur enseignement : développer chez les élèves la capacité à penser par elles-eux-mêmes, à s’engager, à résister aux dérives populistes.

« Nos élèves ont été hyper conscientisé·e·s et qu’on commence avec des mots, et puis que ça peut déboucher sur des crimes, de la violence. »

Ce que ces ONG leur ont apporté ? Un tremplin. Des outils, des formations, des contacts, une structuration du projet. Mais surtout, la confiance pour se lancer, pour créer, pour continuer seules ensuite. Depuis, elles ont mené d’autres projets : journées de sensibilisation, conférences, expositions, mini-COP, ateliers d’hypervigilance face au racisme... Toujours dans un même but : former des citoyen·ne·s éveillé·e·s.



Ce que ces projets ont changé dans leur école ? Plus que des souvenirs, ils ont laissé des empreintes : un groupe d’élèves engagé·e·s, des professeur·e·s qui collaborent, des liens entre écoles. Une culture de la solidarité et de la mémoire qui amène les enseignant·e·s et les élèves à davantage s’engager au cœur de l’école. Il y a 3 à 4 projets qui se sont mis en place après pour renforcer ce besoin des élèves de s’engager et d’être des acteurs et actrices réellement responsables.

« Il n’y a peut-être que 15 élèves concerné·e·s, mais ce sont 15 élèves ultra concerné·e·s, donc ça va rayonner autour d’eux. L’effet est multiplicateur. »

2.3.2 Le développement de l’esprit critique soutenu

De nombreuses actions en ECMS, tant des animations que la mise à disposition de ressources pédagogiques, offrent des dispositifs concrets qui permettent à l’enseignant·e d’accompagner le développement de l’esprit critique au sein de l’école et auprès des élèves : analyser les discours, extraire des informations, remettre en question les représentations, poser des questions (im-)pertinentes et identifier les cadres culturels dans lesquels s’inscrivent les opinions.

« Les élèves apprennent la nuance, que le contradictoire existe. »

Face à la prolifération d’informations, d’opinions éclatées, de fakes news, de crises géopolitiques et écologiques, des réseaux sociaux omniprésents, cela suppose d’aller au-delà de l’accumulation de savoirs et pour l’enseignant·e de permettre aux élèves de se poser des questions, de confronter les points de vue, de mettre en perspective les valeurs et représentations et de réfléchir à leurs choix en tant que citoyens du monde. Cela va dans le sens des propos de la Ministre Glatigny en Commission de l’éducation⁹:



« Je ne transige pas avec les piliers de notre système éducatif, tels que la défense des valeurs démocratiques et le développement de l’esprit critique, indispensables dans tout Etat de droit. [...] Il est essentiel que les enseignants jouent un rôle d’éveil à la conscience critique et aident les élèves à prendre un certain recul sur les événements, même si ce n’est pas toujours facile. »

Les activités - comme les jeux de rôle ou les choix éthiques - facilitent le travail des enseignant·es en permettant aux élèves de confronter valeurs personnelles et enjeux de société et réfléchir à leurs priorités telle que choisir entre un commerce classique ou équitable, ce qui les oblige à les mettre face à leur responsabilité de consommateur ou réfléchir ensemble à la décolonisation, ce qui leur donne l’occasion de se confronter à plusieurs angles de lecture d’un même discours.

Avec cet ancrage dans une problématique réelle, les enseignant·e·s observent que ces apports des OSC aident les élèves à se questionner plus, à essayer de sortir de leurs préjugés. Cela permet « l’expérimentation » de la remise en question. Car, outre les ressources adaptées, les OSC proposent une posture pédagogique structurante et sécurisante pour les enseignant·e·s pour oser aborder, ensemble avec les élèves, des sujets complexes.

« Ces outils m’ont non seulement renforcée, mais m’ont encore plus engagée dans cette direction de questionnement. »



2.3.3 Des savoirs reconnectés à la réalité et un engagement soutenu

Le Code de l’enseignement définit parmi les missions fondamentales de l’école l’éducation à la citoyenneté responsable, active, critique et solidaire (Art. 3 §1er)¹⁰ et l’engagement fait partie d’un des 8 domaines d’apprentissage du tronc commun.

L’approche ECMS rejoint les attendus des référentiels du tronc commun qui valorisent l’engagement collectif, la mobilisation de ressources dans le respect des droits humains, et l’ouverture aux enjeux globaux à travers des expériences locales.



La Déclaration de Politique Communautaire (2024–2029)¹¹ souligne l’importance de développer l’autonomie des élèves, leur ouverture à d’autres cultures et leur participation citoyenne, notamment en lien avec des partenaires de la société civile. Le Gouvernement estime en effet important que les jeunes puissent gagner en autonomie en leur permettant un meilleur épanouissement et ce faisant, devenir des citoyens émancipés.



Les effets de cette thématique renvoient aux compétences suivantes du référentiel de compétences RFIE : 1. Acteur social et citoyen ; 3. Organisateur et accompagnateur d’apprentissages dans une dynamique évolutive.

Grâce aux actions d’ECMS, les enseignant·e·s peuvent amener les élèves à se mobiliser pour ce qui a du sens pour elles et eux, à s’exprimer, à agir collectivement, à transformer leurs convictions en actes.



Cela amène certains élèves à s’impliquer en prenant des résolutions personnelles (douche plus courte, fin du plastique, favoriser le train à l’avion...), nourries par une réflexion sur les enjeux climatiques. Pour d’autres, ces projets d’ECMS poussent à agir pour des causes concrètes : 1) participer à des actions locales citoyennes ; 2) répondre à un appel à projet ; 3) se mobiliser autour de la vente de modules lles de Paix. Bien souvent, c’est la première occasion pour certain·e·s élèves de poser un acte de solidarité et l’effet est net : ils font le lien avec le réel, ils se mettent à la place des personnes,

ils comprennent mieux les enjeux et cela donne du sens à ce qui est enseigné en classe.

Enfin, c’est aussi dans la création que ces actions d’ECMS soutiennent les enseignant·e·s à mobiliser leurs élèves via la réalisation de projets médiatiques ou culturels : 1) écrire un livre ensemble à partir de faits réels ; 2) réaliser un podcast ou produire une émission radio.

Parallèlement et conjointement à leurs engagements, ces créations permettent aux enseignant·es d’amener les élèves à écrire, planifier, animer, travailler les sources et affûter leur esprit critique.

Et les enseignant·e·s y trouvent un terrain fécond pour reconnecter les savoirs de leurs élèves à la réalité.

« Je ne pourrai plus enseigner sans l’ECMS. C’est un devoir. La jeunesse attend cela. »

« Ça me fait du bien. Je joue enfin mon rôle. »

Cela pousse certains enseignant·e·s à être attentif·ve·s à ne pas imposer des formes d’engagement déconnectées de la réalité des élèves, mais à proposer des formes accessibles et positives d’engagement, notamment pour les élèves issus de milieux plus précarisés.

9 Parlement de la communauté française (Novembre 2024)

10 Parlement de la Communauté française (Juin 2021),
11 Parlement de la communauté française (2024)

Récit illustratif 3 – Récit de vie autour d'un projet de magasin responsable

« C'était une offre qui n'existait pas vraiment dans notre école. Il y avait bien un petit magasin qui vendait des gaufres, et au début, il y avait la machine également. Il y avait une machine à crasse. Mais très vite, en fait, on a réussi à s'implanter. La machine à crasse, elle a disparu. On l'a vaincue. »

Quelques lectures, notamment celles de Jean Ziegler, sur la faim dans le monde, les injustices économiques, le dérèglement climatique, ont petit à petit convaincu Julien, enseignant d'histoire, et il a voulu agir à son échelle dans le cadre de son métier.

Il faudra attendre sa nomination dans son établissement actuel pour qu'il puisse enfin lancer, de manière pérenne, un jeune magasin Oxfam-Magasins du Monde, projet qu'il co-pilote depuis sept ans. C'est une porte d'entrée concrète, pragmatique, pour faire vivre dans l'école des valeurs de justice sociale, de commerce équitable, de solidarité internationale.

« Mais si tu as envie vraiment de t'impliquer dans ce genre de projet, c'est facile et soutenant pour un enseignant : tout est clé sur porte, c'est-à-dire qu'il y a un guide pratique, il y a un site pour passer les commandes, Il y a des formations qui sont proposées pour encadrer les élèves, pour savoir pourquoi est-ce qu'ils le font. »

Il suffit de s'engager, et de consacrer un peu de temps. Pas forcément beaucoup — deux heures par semaine en moyenne — mais régulièrement. Et ce temps est vite rentabilisé : le projet est simple à mettre en œuvre, apprécié des élèves, et il suscite rapidement fierté, autonomie, sentiment d'utilité.

« Les élèves voient le point de vente, posent des questions, et plus tard, ils veulent eux aussi s'impliquer ».

Ce qui avait commencé comme un projet ponctuel est devenu un rendez-vous régulier, un marqueur de l'identité de l'école, un rituel collectif. C'est aujourd'hui un des projets les plus durables de l'établissement.

Au fil des années, ce projet a transformé sa façon d'enseigner. Il ne veut plus faire « de l'histoire pour de l'histoire ». Il veut ancrer ses cours dans les enjeux actuels, relier les connaissances aux problématiques contemporaines : nationalisme, justice climatique, démocratie, droits humains.

Parrapport au contenu de l'éducation à la citoyenneté mondiale, Oxfam-Magasins du Monde lui a apporté du savoir sur le concept de commerce équitable, pourquoi est-ce qu'ils se battent, comment fonctionne le commerce non équitable dans toute sa globalité, le lien avec le dérèglement climatique, la justice climatique, le lien avec les droits humains.

Le jeune magasin devient un lieu d'apprentissage informel, un espace d'éducation active. Les enseignant-e-s encadrent les élèves dans la gestion des stocks, l'organisation des ventes et l'animation des séances. Les élèves ne sont plus dans un rôle passif. Enseignant-es, et élèves deviennent « collègues » sur le projet, tout en gardant le cadre éducatif.

Et surtout, le regard change. Les enseignant-e-s découvrent leurs élèves sous un nouveau jour : investi-e-s, responsables, inventif-ve-s. Et l'enseignant-e se découvre un nouveau rôle : celui d'un passeur, d'un accompagnateur vers l'engagement.

Ce projet n'a pas été porté seul. Dès le départ, la direction a soutenu la démarche. Très vite, une collègue a rejoint l'initiative pour prendre en charge la gestion financière, essentielle à la viabilité du magasin.

Le projet est ancré et façonne l'image que les élèves se font de leur école. Il leur donne une voix, une place, une responsabilité.

« Ce projet donne du sens à mon métier. Il relie mon engagement personnel à mon travail et il apporte une vraie plus-value à nos élèves. »

2.3.4 Une interdisciplinarité et un décroisement stimulés

Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence, et en particulier son Avis n°3, fait de l'interdisciplinarité une condition de réussite du tronc commun et affirme que « la compétence citoyenne est développée dans toutes les disciplines. Des connexions et des articulations entre les domaines sont donc possibles et même souhaitables [...] L'articulation des savoirs, savoir-faire et attitudes spécifiques de l'exercice démocratique aux compétences disciplinaires et transdisciplinaires ».

Les effets de cette thématique d'interdisciplinarité renvoient aux compétences suivantes du référentiel de compétences RFIE : 1. Acteur social et citoyen ; 2. Acteur d'une organisation apprenante dans une dynamique collective ; 3. Organisateur et accompagnateur d'apprentissages dans une dynamique évolutive ; 4. Praticien réflexif

Les projets d'ECMS sont dans bien des cas une occasion unique pour les enseignant-e-s de **sortir de l'isolement et de co-construire des séquences pédagogiques** riches de sens. Cette interdisciplinarité a redonné l'envie de créer à de nombreux enseignant-e-s car travailler avec ses collègues sur des projets d'ECMS, c'est sortir du cadre, s'ouvrir à de nouvelles façons de faire, s'interconnecter. L'interdisciplinarité, nourrie par les démarches d'ECMS, valorise les compétences collectives des équipes éducatives : capacité à co-construire, à intégrer les enjeux de société dans les apprentissages.

Les projets ECMS favorisent des collaborations inédites entre enseignant-e-s, parfois entre disciplines très éloignées. Ils permettent des rencontres pédagogiques transversales, la mutualisation d'outils, et même parfois une cohérence interdisciplinaire autour de certaines thématiques.

En guise d'illustration, voici trois projets concrets d'interdisciplinarité inspirés par l'ECMS :

• **École secondaire à Charleroi - 1er degré secondaire (sciences + géographie + français)** Autour de la thématique de l'eau, les enseignant-e-s ont construit un parcours commun : analyse scientifique du cycle de l'eau, étude géographique des zones à stress hydrique, rédaction en français de lettres ouvertes aux décideurs. Les élèves ont compris les liens entre savoirs et société.

• **5e primaire (EPC + mathématiques + arts plastiques)** : Ce projet a permis aux enseignant-es de faire réfléchir leurs élèves à une ville idéale à travers des débats citoyens, des calculs d'échelle, puis la construction d'une maquette collective. L'approche croisée a permis de mobiliser des élèves parfois en difficulté, en valorisant leur créativité et leur capacité à coopérer.

• **École qualifiante à Liège - 2e degré secondaire (français + histoire + sciences sociales + FLE)**

À partir de l'analyse de fake news, les enseignant-e-s ont croisé les regards historiques, littéraires et sociaux. Les élèves ont produit un journal numérique bilingue. Les enseignant-e-s témoignent d'un climat d'apprentissage plus motivant et inclusif.

Le récit ci-dessous illustre des dynamiques de collaboration inter-écoles.

Récit illustratif 4: Regards croisés d'enseignantes du primaire sur un projet de classe jumelle

Trois enseignantes dans leur école primaire respective, avec en commun l'envie de faire sortir l'école de ses murs et d'ancrer les apprentissages dans le réel. Par le biais des projets accompagnés par une OSC, elles ont chacune lancé, avec leurs élèves, une classe jumelle avec une école d'un autre pays (Bénin, Togo, Haïti).

Ce qui frappe d'abord, c'est le déclencheur commun : le désir de créer du sens. Pour l'une, c'est la directrice qui l'oriente vers le projet au moment d'une question sur le conseil de participation. Pour l'autre, c'est un fil rouge autour du potager et de l'alimentation durable, ancré dans le quotidien des enfants. Pour la troisième, le projet vient naturellement s'intégrer dans une école déjà axée sur une pédagogie active.

« Ce projet permet d'amener le monde extérieur dans la classe. »

« C'est riche d'avoir une autre école, une autre culture, avec laquelle on partage une problématique. »

À travers les échanges audios, les projets radiophoniques, les ateliers de terrain, les enseignant-es permettent aux enfants de découvrir que les préoccupations de leur quotidien – pollution, pauvreté, harcèlement, consommation – résonnent ailleurs, avec d'autres voix, d'autres nuances.

À l'école du village, le travail sur le potager sert de support concret pour aborder la consommation, les saisons, les budgets, les inégalités nord-sud. L'école jumelle béninoise, également dotée d'un potager, devient un miroir dans lequel les enfants comparent, analysent, questionnent.

Le projet devient un fil conducteur qui relie les disciplines : français, mathématiques, éveil géographique, expression orale, débats, arts plastiques.

La pauvreté et la richesse sont les thèmes choisis, dans une école, pour échanger avec la classe béninoise. Cela donne lieu à des moments de débat, d'argumentation, où les élèves apprennent à exprimer une opinion, à écouter, à se positionner.

« Ça aide à discuter de manière respectueuse et à avoir une opinion. »

« On travaille la frustration, la coopération, la construction d'un message commun. »

La mise en place d'un potager collectif avec Au-delà des apprentissages, c'est la dynamique humaine qui marque profondément ces enseignantes. L'une évoque la fierté des élèves après avoir monté eux-mêmes une émission radio sur la pollution de l'eau. Une autre parle d'enfants en retrait qui s'affirment dans les moments de parole, surpris de se découvrir leaders. Une autre encore souligne l'effet tache d'huile : d'autres classes se joignent à la dynamique, les parents participent aux ateliers, la direction soutient.

Toutes insistent sur l'importance de la temporalité : ces projets se construisent dans la durée, sur plusieurs mois, au fil des animations et des découvertes.

Et toutes relèvent aussi des défis : choisir une problématique mobilisatrice (la pollution fonctionne mieux que le harcèlement), encadrer l'autonomie des élèves, jongler avec le programme. Mais aucune ne le vit comme un « poids ».

Finalement, ce regard croisé montre que les projets de classe jumelle sont bien plus que des projets d'animation. Ils permettent au corps enseignant de donner sens en classe aux mots souvent galvaudés d'« ouverture », de « solidarité », d'« engagement ». Et ils rappellent une vérité simple mais puissante :

"Les enfants comprennent très tôt ce qu'est l'injustice, la solidarité, la coopération"

2.4 DES ENSEIGNANT·E·S RENFORCÉ·E·S DANS LEURS PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

2.4.1 Dynamiques collaboratives et cohésion de groupe

Les dynamiques collaboratives sont au centre des enjeux pédagogiques et sociaux de l'enseignement. On les retrouve dans les missions prioritaires reprises dans le Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire (Art. 1.4.1-2¹²) : développer l'esprit critique, éduquer au respect de la personnalité et des convictions de chacun, à mettre en place des pratiques démocratiques de citoyenneté responsable au sein de l'école, notamment en ouvrant ses portes au débat démocratique.

La Déclaration de politique Communautaire (2024-2029)¹³, met le bien-être et la santé mentale au cœur du projet scolaire et le gouvernement souhaite outiller les membres des personnels éducatifs de ressources leur permettant de gérer des situations critiques/sensibles. La ministre de l'Enseignement, Valérie Glatigny, l'évoque aussi à plusieurs reprises dans ses interventions à la Commission de l'éducation du Parlement FWB¹⁴ :

« Face à la montée des extrémismes, à la banalisation des discours populistes et haineux, ainsi qu'à la propagation de la désinformation, il est essentiel de renforcer l'esprit critique et l'engagement citoyen dès le plus jeune âge. L'école joue un rôle clé dans cet apprentissage. »

Les effets perçus de cette première catégorie renvoient aux compétences suivantes du référentiel de compétences RFIE¹⁵ : 1. Acteur social et citoyen et 3. Organisateur et accompagnateur d'apprentissages dans une dynamique évolutive.

De nombreux apports de l'ECMS permettent aux enseignant·e·s d'intégrer des jeux de rôle collaboratifs pour aborder des enjeux complexes (climat, migrations, conflits géopolitiques, etc.). Participer à

ces activités hors du cadre scolaire classique (ateliers, sorties, simulations, projets locaux), favorise des interactions nouvelles, parfois plus authentiques, entre les élèves. Alors que motiver les élèves à débattre était bien souvent un défi, cet apport dans le travail de groupe, quand il est structuré et porté par un projet de sens, change la manière dont les élèves interagissent.

« Ces moments responsabilisent les élèves. Ils apprennent à interagir autrement, à gérer les tensions. Ça enrichit notre pédagogie. »

De fait, ces approches collaboratives constituent un levier efficace pour réengager les jeunes dans les apprentissages. Les démarches d'ECMS permettent donc à l'enseignant·e de réintroduire du sens, de la coopération et la notion de responsabilité partagée auprès de ses élèves. Ils doivent apprendre à coopérer, argumenter, et tenir compte de l'avis de l'autre ; ce qui vient renforcer la cohésion de groupe.

La mise en place d'un potager collectif avec des bénévoles a permis à des élèves de primaire mais aussi du secondaire de s'impliquer dans un projet concret, transversal et intergénérationnel qui a changé la dynamique collaborative entre elles-eux : iels ont appris à s'organiser, se répartir les tâches, à se parler.

À travers un projet radio sur les droits humains, des élèves ont préparé des chroniques, débattu en petits groupes, puis animé une émission. Outre le sentiment de fierté que cela a procuré, les enseignant·es ont observé une vraie évolution dans le respect du temps de parole. En outre, exprimer une opinion dans un cadre moins formel et respectueux, en dehors des attentes habituelles de l'école a aidé certains élèves plus timides à se révéler.

« Ça aide à discuter, à avoir une opinion. »

Douze élèves du secondaire ont mené un projet sur le développement durable, avec un aboutissement marquant : un voyage au Bénin, mêlant échanges scolaires, visite d'ONG locales et réflexion sur leurs propres modes de vie.

2.4.2 Animation de débats et renforcement de la posture de facilitateur·rice

« On constate que c'est de moins en moins simple d'aborder les questions d'égalité en classe, nos élèves ont accès à beaucoup de contenu et d'informations clivants. Tous thèmes confondus, il y a des prises de position et conflits et débats qui apparaissent chez les jeunes. »

Dans un contexte anxiogène, lorsque les opinions se radicalisent, les sources d'information divergent et quand les élèves sont exposé·e·s très tôt à des discours clivants, apprendre à débattre de manière raisonnée, respectueuse et structurée est devenu un objectif d'apprentissage majeur.

Alors que les élèves arrivent avec des positions très tranchées, il n'est pas simple d'aborder les questions d'actualité en classe. Cet exercice peut faire peur et susciter des réticences car les enseignant·e·s ne se sentent pas suffisamment outillé·e·s pour se lancer. Il faut apprendre à faire débat dans ce contexte clivant.

Les actions d'ECMS fournissent, dans de nombreux cas, un cadre méthodologique propice pour soutenir les enseignant·e·s dans la formation les jeunes à cet exercice fondamental de la démocratie et de libération de la parole, y compris chez les élèves les plus réservé·e·s. Par exemple, des exercices de vote ou de défense de positions opposées sont organisés et l'animateur·rice aide les élèves à s'exprimer.

« Ces activités m'ont appris à mieux gérer les échanges et les conflits en classe, en intégrant davantage de démocratie et en permettant à chaque élève de s'exprimer. »
« Les débats sur des thématiques sensibles les obligent à se respecter, à poser des mots. »

Les enseignant·e·s sont renforcé·e·s dans leur capacité à amener les élèves à structurer leur pensée autour d'un sujet et à défendre leurs engagements devant des camarades aux opinions très différentes. Même si certain·e·s enseignant·e·s pratiquaient déjà l'art du débat en classe, ces apports ont renforcé leur méthode d'animation et modifié leurs choix pédagogiques en les orientant par exemple vers d'autres choix de lectures avec des textes plus propices à la discussion, vers des nouvelles thématiques.

Tout cela les a confortés dans leur posture d'animateur·rice/facilitateur·rice de débat.

« L'activité a surtout bénéficié aux élèves, mais elle m'a permis de mieux structurer les échanges. »

2.4.3 Gestion de projet

« Au tout début, ça m'a renforcée dans mes idéaux et ma façon de fonctionner. Maintenant, je monte mes projets seule. »

Grâce aux démarches d'ECMS, les enseignant·e·s renouvellent leur façon d'enseigner en mobilisant leurs élèves autour de projets concrets.

L'Avis n°3¹⁶ du Pacte pour un Enseignement d'excellence insiste par ailleurs sur l'importance de développer toutes les activités permettant aux élèves d'être mis en mode « projet » en partenariat notamment avec les acteurs associatifs, le monde économique ou les acteurs de l'éducation à la citoyenneté¹⁷.

Plusieurs enseignant·e·s témoignent du fait que les actions des OSC et de BeGlobal en ECMS amplifient la culture de projet dans l'école. C'est une porte d'entrée vers une nouvelle façon d'enseigner et cela permet de renouveler leurs pratiques de façon stimulante.

« J'ai travaillé avec des garçons très dynamiques, je me suis lancée dans les projets ECMS pour survivre mentalement. Il y avait besoin de changement. »

Plusieurs exemples de mise en projets sont évoqués. En voici deux :

- Dans une école secondaire, une enseignante a initié une éco-team regroupant des élèves éco-délégués autour d'un appel à projet « Clap de Faim » (lien entre justice sociale et écologie). Soutenue par la direction, certains collègues et l'OSC, elle a mené le projet de bout en bout. Elle a fini par intégrer les ressources (le dossier pédagogique) dans ses cours.

- Une enseignante d'une école secondaire engagée dans un partenariat avec une école rwandaise a participé à un projet co-porté par une ONG incluant un voyage scolaire au Rwanda. Si l'ONG gérait le voyage, il fallait garder la

motivation, gérer les émotions et rester positifs, même quand l'enseignante est elle-même « chamboulée ». Par ailleurs, cette initiative a été l'occasion de gérer de nouveaux sous-projets, tels qu'une récolte de fonds, la production d'un podcast... et de renforcer la confiance en leurs capacités de gestion.

Ce type de projet permet de renforcer les compétences de coordination, d'animation, et de communication des enseignant·e·s, tout en nourrissant une posture professionnelle plus solide.

« Quelqu'un m'a montré, maintenant je me sens capable. »

2.4.4 Une écoute renouvelée des élèves

Sans écoute réciproque, l'enseignement perd son efficacité, surtout dans les contextes hétérogènes, multiculturels ou marqués par des inégalités sociales.

« Le fait de m'être rapprochée de certains élèves... Je suis moins jugeante, je me sens plus compréhensive. »

L'ECMS ne transforme pas seulement les contenus ou les méthodes. Elle impacte en profondeur la relation entre enseignant·e et élèves. En favorisant le dialogue, l'expression, l'expérience partagée, elle permet aux enseignant·e·s de se (re)connecter à leurs élèves, d'affiner leur écoute, et d'adopter une posture d'accompagnement plus humaine, plus sensible, plus équitable.

Ces nouvelles postures illustrent une transformation du regard porté sur l'élève et modifient aussi la manière d'aborder les contenus, les règles, les prises de parole.

« La façon dont on prend les décisions en classe a changé. » « Quand on a cette écoute mutuelle, on a gagné 80 % de l'apprentissage. »

12 Parlement de la Communauté française [Juin 2021],

13 Parlement de la communauté française (2024)

14 Parlement de la communauté française [Mars, 2025]

15 <https://drive.google.com/drive/folders/1wmRQFjieOpKhuaCKvbxksCVAQYuDFTN6>

16 L'Avis n°3, adopté le 22 mars 2017 par le Gouvernement, définit l'ensemble des initiatives et des mesures du Pacte articulées autour de cinq axes stratégiques, les équilibres et les conditions nécessaires à sa mise en œuvre, ainsi que son phasage.

17 Communauté française [2017]

2.4.5 Développement d’une culture de la co-construction de l’apprentissage

Les projets d’ECMS installent peu à peu une culture de la co-construction, de la responsabilité partagée et de la participation active des élèves et touche aussi la posture de l’enseignant-e, qui devient facilitateur-ice, accompagnateur-ice, partenaire d’apprentissage.

« J’ai participé en tant qu’élève, donc je fais des choses que les élèves font aussi. »

L’enseignant-e profite d’un climat propice dans lequel la parole des élèves s’instaure : se trouver hors du cadre scolaire (voyages, ateliers, animations) permet l’ouverture et d’aborder des sujets plus personnels ou plus sensibles sans penser à la distance hiérarchique.

Les pratiques évoluent, il y a un souci démocratique dans la classe : comment gérer ensemble la parole, les conflits, les prises de décisions ? L’enseignant-e accepte d’apprendre en même temps que ses élèves, d’accueillir leur parole autrement. En outre, le fait que ce soit l’OSC qui fasse l’animation, les élèves s’expriment plus librement et dans ces dispositifs, l’apprentissage devient une expérience partagée, qui dépasse la seule transmission de savoirs pour inclure la prise de responsabilité et le dialogue.

2.5 DES ENSEIGNANT-E-S RENFORCÉ-E-S DANS LEUR BIEN-ÊTRE ET LÉGITIMITÉ

La ministre de l’Enseignement, Valérie Glatigny déclare¹⁸ qu’ « Il y a lieu d’encourager la culture du bien-être au travail des professeurs, car il s’agit d’un enjeu crucial pour le climat scolaire et la qualité des apprentissages. [...] C’est notamment en nous préoccupant du climat scolaire, au sens large, qui comprend le bien-être et le respect de l’enseignant, que nous lutterons contre la pénurie ».

Dans le Code de l’enseignement fondamental et de l’enseignement secondaire¹⁹, l’objectif n° 7 vise spécifiquement à accroître les indices de bien-être à l’école et à améliorer le climat scolaire.

Les effets de cette thématique renvoient aux compétences suivantes du référentiel de compétences RFIE : 4. Praticien réflexif

« Ça casse les routines, ça réalimente la flamme, ça me nourrit dans mon métier. »

Dans un contexte où le métier d’enseigner est de plus en plus soumis à la pression administrative, à l’épuisement émotionnel et à une perte de sens, les démarches ECMS permettent aux enseignant-e-s de se **reconnecter avec leurs valeurs fondatrices et de retrouver du plaisir à enseigner**. Plusieurs personnes interrogées témoignent trouver dans cette diversité une source de stimulation : elle enrichit leur expérience, les maintient dans une dynamique d’apprentissage et leur donne de l’énergie. Les méthodes participatives, en rompant avec la routine, apportent également un souffle de renouveau.

Ceci rejoint les ambitions de la Déclaration de Politique Communautaire (2024–2029)²⁰, qui affirme la volonté de garantir aux enseignant-e-s des conditions de travail favorables à leur bien-être, leur autonomie et leur engagement.

Cela donne plus de sens au métier d’enseignant-e et engendre des effets non négligeables sur leur légitimité. Le fait d’avoir réalisé un projet d’ECMS leur a donné confiance, non seulement dans l’exercice de leur métier mais aussi dans leur vie en général. L’ECMS offre un cadre de travail structurant dans lequel les enseignant-e-s peuvent s’engager pleinement avec une confiance retrouvée.

Ces projets valorisent les enseignant-e-s au sein même de leur équipe, les amènent à être reconnu-e-s comme des figures ressources, et permettent un positionnement éthique et intellectuel renforcé dans leur communauté éducative.

Cet engagement profond renvoie à la notion de résilience professionnelle : les enseignant-e-s mobilisent l’ECMS non comme une contrainte supplémentaire mais comme moyen de retrouver le pourquoi ils ont fait ce choix de carrière.

Enfin, l’ECMS nourrit la posture réflexive des enseignant-e-s et alimente leur propre cheminement intellectuel, éthique et personnel. Certain-e-s témoignent du rôle essentiel des démarches d’ECMS dans la redynamisation de leur posture professionnelle et la gestion de groupe. Cet engagement dans l’ECMS montre que l’enseignant-e ne se perçoit pas uniquement comme un transmetteur, mais aussi comme un-e acteur-ricer engagé-e du changement social, reconnu-e comme tel-le.

« Malgré le cadre un peu hostile, je ne peux pas faire autrement que de faire de l’ECMS. Ça me complique la vie, mais ça me tient debout. »

Récit illustratif 5 : Récit de vie autour de l’apprentissage de la mobilisation et de la contestation

Valérie, enseignante en Haute École et en promotion sociale, mobilise l’ECMS comme levier pédagogique central dans ses formations. L’un de ses outils phares est le jeu « Dezobeyi ! » qu’elle intègre dans ses cours pour aborder les notions de désobéissance civile, de violence structurelle et de responsabilité éducative. Ce jeu est utilisé comme point de départ pour susciter des réflexions profondes sur la société et le rôle que les étudiant-e-s peuvent jouer dans la transformation sociale.

L’un des projets les plus marquants a été la mise en place d’une boîte solidaire de protections menstruelles. Ce projet, né d’une réflexion sur les inégalités de genre, a donné lieu à des revendications étudiantes portées jusqu’au niveau de la direction de l’école, et a été pérennisé par les étudiant-e-s elles-mêmes.

Ce processus montre comment l’ECMS, à partir d’une réflexion méta, peut déclencher un passage à l’action « ici », même en dehors des attentes académiques formelles. Il favorise une posture éducative où l’étudiant-e devient acteur-ice de son environnement proche et propose des alternatives concrètes face aux injustices sociales.

Cette pédagogie de l’engagement a un impact fort sur l’estime de soi et les compétences relationnelles des étudiant-e-s, qui trouvent dans ces projets un espace d’expression rarement rencontré dans leur parcours scolaire ou professionnel antérieur. Elle contribue aussi à forger une identité professionnelle engagée, attentive aux rapports de pouvoir et aux injustices sociales.

L’approche ECMS adoptée par Valérie a des effets tangibles sur la vie des établissements. À la Haute École, la direction soutient et valorise les projets, tandis que certain-e-s collègues – notamment issu-e-s du monde associatif – s’approprient progressivement cette démarche pédagogique. Au Centre d’Enseignement supérieur pour Adultes (CESA), la dimension collective du travail

et l’ouverture sur la société renforcent l’image de l’école comme un lieu de formation critique et citoyenne, en cohérence avec son histoire et ses valeurs fondatrices.

L’ECMS agit ainsi comme un outil de ré ancrage identitaire pour l’institution et comme un catalyseur de coopération pédagogique entre enseignant-e-s.

Pour Valérie, les outils proposés par les acteurs de l’ECMS et BeGlobal sont aussi un soutien précieux à la posture d’enseignant-e : ils font gagner du temps, apportent une richesse de contenus, permettent d’ajuster les animations aux besoins des groupes, et offrent des dossiers pédagogiques structurés. Ces outils lui permettent de justifier ses choix pédagogiques face aux cadres académiques et aux inspections, en assurant une cohérence entre ses valeurs et ses pratiques professionnelles.

Elle souligne combien la qualité et la solidité des outils proposés par les acteurs de l’ECMS apportent légitimité et sécurité dans une institution encore marquée par une logique transmissive.

« Je n’ai pas l’expertise nécessaire pour créer de tels outils moi-même, c’est un vrai travail d’expertise. Mais ils sont faits de manière ludique et permettent d’avoir une réflexion fine, ouvrant des débats au lieu de créer de la crispation. Il existe aussi d’autres références pour approfondir ces réflexions, avec des degrés différents d’expertise. »

À travers le témoignage de Valérie, l’ECMS apparaît comme une pédagogie de la transformation sociale, à la fois pour les étudiant-e-s, les enseignant-e-s et les établissements. Elle favorise une éducation ancrée dans les réalités sociales, fondée sur l’expérimentation, le collectif, la justice sociale et la responsabilité éducative.

2.6 DES ENSEIGNANT-E-S RENFORCÉ-E-S SUR DES COMPÉTENCES DE LA RFIE

Cette section vient en complément des effets décrits précédemment qui sont essentiellement qualitatifs.

En effet, nous avons cherché à quantifier notre analyse en établissant, comme décrit au point 1.2 Méthodologie (Phase 1), un lien entre les compétences du référentiel RFIE²¹ et les effets identifiés des démarches d’ECMS sur les enseignant-e-s. Une valeur d’occurrence a été déterminée afin d’apprécier le « poids relatif » de chacune des compétences renforcées. Nous présentons ci-dessous les grandes tendances qui se dégagent de cet exercice, voir tableau présenté en annexe 2. On constate facilement que ce qui en ressort est parfaitement aligné avec les observations plus qualitatives.

On observe un effet tangible sur les enseignant-e-s, en particulier dans les domaines de l’engagement citoyen, de la coopération au sein de la communauté éducative, de l’enrichissement des pratiques pédagogiques collectives et de l’amélioration du climat de classe. L’ensemble des domaines de compétence ne semble pas activé de manière uniforme, certains apparaissent clairement renforcés par les pratiques et projets ECMS.

En premier lieu, la **compétence d’acteur social et citoyen** est la plus mobilisée, en particulier dans sa dimension d’engagement citoyen. En effet, 79% des récits d’enseignant-e-s nous amènent à penser que les projets ECMS leur ont permis de **mieux comprendre les enjeux sociétaux et de s’impliquer dans des dynamiques citoyennes**. Cela traduit une forte capacité des démarches ECMS à éveiller les enseignant-e-s à leur rôle de passeurs de sens dans une société en mutation. Par ailleurs, la compétence relative à l’interaction avec les collègues, parents et direction est également très présente (39 occurrences) dans les propos recueillis, indiquant que les actions ECMS s’inscrivent dans une logique de co-construction avec l’ensemble de la communauté éducative.

18 Parlement de la Communauté française (Septembre, 2024)
19 Parlement de la Communauté française (Juin 2021),
20 Parlement de la communauté française (2024)



Ce travail collectif contribue non seulement à améliorer le climat scolaire (28 occurrences) mais aussi à inscrire les projets dans le pilotage de l'établissement (11 occurrences).

Le deuxième domaine qui est fortement mobilisé est celui de **l'organisation collective et de la collaboration**. À travers le renforcement du travail en équipe (22 occurrences), les enseignant-e-s témoignent d'un enrichissement professionnel par la **mutualisation des pratiques**, parfois même entre établissements. De plus, l'approche ECMS encourage l'interdisciplinarité (16 occurrences), en facilitant la rencontre entre disciplines autour de projets pédagogiques partagés. Ces dynamiques nourriraient une vision plus intégrée de l'apprentissage et stimuleraient la créativité pédagogique.

En lien avec la posture d'accompagnateur-rice d'apprentissages, les données indiquent que les enseignant-e-s tirent parti des outils fournis dans les projets ECMS (fiches, médias, jeux...) pour enrichir leurs pratiques (31 occurrences). Bien que les autres dimensions plus techniques de la pédagogie (évaluation formative, différenciation, etc.) soient peu documentées dans les entretiens, certains enseignant-e-s relèvent un apport en matière de gestion du groupe-classe (26 occurrences) et de climat relationnel (24 occurrences), favorisant un environnement d'apprentissage plus bienveillant et structurant. On note également une mobilisation, quoique plus modeste, des compétences liées à l'intégration des technologies numériques (6 occurrences) et à l'éducation aux médias et au genre (6 occurrences).

La **dimension du praticien réflexif**, bien qu'un peu moins explicitement ressortie au travers des entretiens, n'est pas absente. Quelques enseignant-e-s (5) semblent avoir adapté leurs pratiques suite à une réflexion sur les effets observés chez les élèves. Certains témoignages mettent également en lumière la contribution à une construction identitaire professionnelle (7 occurrences) appuyée sur les valeurs éthiques et citoyennes portées par les projets ECMS. Cela suggère que, si la posture réflexive est moins

formalisée, elle est pourtant présente en filigrane dans les parcours des enseignant-e-s impliqués.

Enfin, certaines compétences sont très peu, voire pas du tout, reflétées dans les entretiens : il s'agit notamment de celles liées à l'évaluation formative, à la différenciation pédagogique, ou encore à l'identification des besoins de formation. Cela ne signifie pas nécessairement qu'elles ne sont pas mobilisées, mais plutôt qu'elles ne font pas l'objet d'une prise de conscience explicite ou qu'elles ne sont pas facilement verbalisables dans le cadre des entretiens réalisés.

3. EFFETS SUR LES ÉLÈVES



REFÉRENTIEL
RFIE



EXEMPLE



ÉCOLE



ÉLÈVES



POLITIQUE

3. EFFETS SUR LES ÉLÈVES

Bien que ce public n'était pas directement visé par l'étude, de nombreux enseignant-e-s ont spontanément évoqué les effets des démarches d'ECMS sur les élèves. En effet, il leur a été difficile d'exprimer les effets qu'ils observaient sur elles-eux sans penser étroitement et donc s'exprimer en faveur des effets sur leurs élèves. Afin de leur offrir une plus grande visibilité au sein de cette étude, ce chapitre présente les grandes tendances observées, en lien avec les compétences transversales du référentiel du Tronc commun²². Cette analyse se base sur la matrice et le graphique présentés en [annexe 3](#). Cette matrice a été complétée par les consultants, sur base des entretiens tenus auprès des enseignant-e-s, dans la même logique que la matrice des compétences RFIE. Notons enfin que le pourcentage correspond au rapport entre le nombre d'enseignant-e-s ayant observé ces effets chez leurs élèves et le nombre total d'enseignant-e-s interrogé-e-s [44].

L'analyse des données met en évidence des effets de l'ECMS sur les élèves, en lien avec plusieurs dimensions du référentiel du tronc commun. Les compétences les plus mobilisées à travers les activités menées relèvent principalement de l'expression personnelle, du travail en équipe et de l'organisation de projets. Ces éléments traduisent **une mise en mouvement des élèves autour de la coopération, de la créativité, de la participation active et de la prise d'initiative**.

« On a vu des enfants plus fragiles s'affirmer. »

Ces projets sont souvent perçus comme des moments de bascule relationnelle entre l'enseignant-e et les élèves : la confiance s'installe autrement, et l'apprentissage gagne en profondeur. Les projets d'ECMS favorisent l'expression de la parole, le respect des autres et d'un meilleur vivre-ensemble. Les élèves acquièrent une meilleure gestion de la parole et des conflits au sein des groupes.

Les activités d'ECMS génèrent chez les élèves un engagement accru, traduisant un plaisir manifeste à participer aux activités scolaires. Les élèves elles-eux-mêmes sont surpris-es d'être dans un processus d'apprentissage alors qu'ils le perçoivent comme ludique (hors du format d'apprentissage classique et, dans le cas d'interventions, avec une personne hors du cadre scolaire), ce qui facilite leur motivation et leur implication spontanée.

« Les élèves ne réalisent pas toujours qu'ils apprennent en jouant. Ils sont souvent étonnés quand ils voient qu'il y a une évaluation après. »

L'ECMS insuffle une dynamique scolaire renouvelée, en stimulant la curiosité, l'enthousiasme et le sentiment d'utilité chez les élèves. Les projets, souvent fondés sur l'action et la rencontre, réduisent l'absentéisme, en particulier dans les classes où l'implication scolaire est fragile.

« Dans ma classe de 5e, la moitié participe au projet : il n'y a plus d'absentéisme, contrairement à mes 6e [qui ne participent pas] où un tiers de la classe s'absente régulièrement. »

Les activités proposées favorisent le développement de l'esprit critique, de la capacité d'argumentation, de la gestion des émotions, et de la coopération. Les élèves apprennent à débattre, à écouter, à prendre position, à nuancer leurs propos.

Les enseignants observent, par ailleurs, une évolution significative dans les attitudes et les discours des élèves, avec des prises de conscience. Certains changent d'avis et en parlent autour d'eux. Cela a un impact social dans la classe et dans l'école.

« Je vois un changement dans leur investissement. Ils s'emparent de sujets qui les laissent d'habitude indifférents. Avec un intervenant, ils développent plus d'esprit critique. »

En participant à des actions concrètes (créer un stand, réaliser une vidéo, récolter des fonds...), les élèves prennent conscience de leur capacité à agir. Cela renforce leur confiance en elles et eux, leur estime personnelle, et leur sentiment d'efficacité. L'effet est particulièrement marquant chez les élèves qui doutaient de leur potentiel scolaire et qui découvrent de nouvelles façons d'exister et de réussir.

Les projets d'ECMS permettent aux élèves de se confronter à d'autres réalités culturelles, sociales et géographiques, et de remettre en question certains préjugés. Cela nourrit leur capacité à penser autrement, à poser des questions qu'ils ne se posaient pas.

D'autres effets sont également identifiables, bien que dans une moindre mesure, notamment la capacité à tirer des enseignements de ses expériences, à identifier ses affinités et à initier des projets personnels ou professionnels. Cela indique une certaine activation des compétences réflexives et de construction de soi, également inscrites dans les finalités du tronc commun.

Les compétences liées à l'orientation scolaire et professionnelle, par contre, apparaissent très peu mobilisées dans les entretiens menés. Elles sont quasi absentes des données recueillies, ce qui distingue ces dimensions d'autres plus largement stimulées par les démarches d'ECMS.

En complément de ce tableau, celui présenté ci-dessous montre le lien entre la discipline enseignée, l'action ECMS dont les enseignant-e-s interrogé-e-s ont bénéficié, un ou des exemple(s) concret(s) d'activités et le référentiel du tronc commun concerné.

Tableau 2 : Lien entre les effets observés chez l'élève, la discipline enseignée, le type de démarches ECMS, et le référentiel du tronc commun.

DISCIPLINE	APPORTS ECMS	EXEMPLE	RÉFÉRENTIELS DU TRONC COMMUN
Histoire	Sources critiques, colonisation, récit de vie, justice sociale	Un voyage au Rwanda qui a permis de changer la façon de traiter la colonisation	Interroger des documents historiques Exercer un regard critique sur le passé
Géographie	Écarts Nord/Sud, développement durable, aménagement du territoire	Le jeu Urbo qui a permis de traiter le chapitre sur l'aménagement du territoire de manière engageante	Analyser l'organisation de l'espace
Économie	Mondialisation, commerce équitable, justice économique	Une intervention sur le commerce équitable a permis d'introduire des notions d'économie solidaire Un travail sur l'économie mondiale à travers des récits, des chiffres, des jeux de rôle	Comprendre des enjeux planétaires Lire et interpréter des données économiques
Français	Débat, argumentation, récit	Ecrire un livre à partir de faits réels et de fictions croisées permet d'apprendre le français autour d'un récit, d'apprendre les nuances, l'argumentation	Argumenter à l'oral et à l'écrit Mobiliser le récit comme outil de réflexion
Religion / EPC	Valeurs, engagement, pluralisme	Une animation sur la désobéissance civile qui a permis de traiter des sujets sensibles avec méthode	Participer à un dialogue interconfessionnel S'engager dans des actions solidaires

L'analyse met en évidence la manière dont l'ECMS s'intègre dans différentes disciplines en apportant des contenus concrets, engageants et connectés aux réalités du monde. Chaque action d'ECMS soutient à la fois l'acquisition de savoirs disciplinaires et la mobilisation de compétences du tronc commun, telles que l'esprit critique, l'analyse, l'argumentation ou encore l'engagement.

« Les élèves apprennent la nuance, que le contradictoire existe. »

À travers des expériences variées – comme un voyage, un jeu de rôle, un projet d'écriture ou une animation thématique – les élèves apprennent autrement, en lien avec des enjeux de société, tout en renforçant leur pouvoir d'agir et leur compréhension du monde.

Enfin, notons qu'outre l'effet sur ces compétences transversales, les projets d'ECMS permettent à certain-e-s élèves de sortir de leur réserve, de s'exprimer autrement, et de trouver une place valorisante au sein du groupe-classe. Ils rendent visibles des compétences et des attitudes qui ne se révèlent pas dans l'évaluation classique.

22 <http://www.enseignement.be/index.php?page=28316&navi=4694> (p.93)

4. EFFETS SUR L'ÉCOLE



4. EFFETS SUR L'ÉCOLE

Bien que l'école ne soit pas l'objet direct de cette étude, il n'a pas non plus été possible de l'écarter totalement des effets sur les enseignant·e·s ; ces dernier·ère·s créant un lien permanent entre elles-eux, leurs élèves et l'école dans son ensemble au cours des entretiens.

Ainsi, comme nous l'avons vu, dans certaines écoles, l'apport d'actions ECMS a contribué à redynamiser des équipes, à créer de la cohésion et à inscrire des valeurs partagées dans le fonctionnement quotidien. Bien que tou·te·s les enseignant·e·s ne s'impliquent pas de la même manière, l'effet de curiosité et d'adhésion progressive est souvent observé, jusqu'à l'implication. Petit à petit, les collègues et/ou la direction reconnaissent la pertinence du projet, ce qui contribue à la reconnaissance et valorisation professionnelle de l'enseignant·e porteu·r·se d'une démarche d'ECMS.

On observe également que des dynamiques interclasses ou inter-écoles se créent. La direction devient progressivement partenaire, et les projets s'intègrent dans les contrats d'objectifs, les projets d'établissement ou le pilotage stratégique.

« C'est dans notre plan de pilotage. Ça développe le sentiment d'appartenance et décroïsonne. »

Certaines directions jouent un rôle moteur : elles soutiennent, encouragent, valorisent, voire inscrivent les projets ECMS dans l'identité de l'école qui est connue et reconnue comme une école à projets et engagée.

« C'est dans notre projet d'établissement. C'est l'école du futur pour la démocratie. »

Quand les contextes sociaux le permettent, l'ECMS crée du lien avec les familles, et suscite de la fierté chez les élèves qui deviennent les relais du projet à la maison.

23 <https://www.youtube.com/watch?v=MGtBpjfMWMc>

« On a fait des ateliers parents. Les enfants ont montré ce qu'ils avaient fait. Ils en parlent beaucoup à la maison. »

« La direction était sceptique au début, mais au retour du projet, elle a entendu des retours très positifs des parents. Sa vision a changé. »

Dans d'autres situations, la faible implication parentale liée aux réalités socio-économiques limite l'interaction directe. Ces actions d'OSC et de BeGlobal en ECMS jouent le rôle de levier pour plus d'implication parentale.

Récit illustratif 6 : Approche école autour de projets citoyens, culturels et environnementaux fédérateurs

C'est dans le cadre de la réception de la plaque UNESCO que le Directeur présente le parcours de son école : il y a encore quelques années, elle se débattait avec un contexte difficile. L'indice socio-économique de sa population scolaire était parmi les plus bas de la région et l'école connaissait une décroissance préoccupante de sa population. L'équipe éducative, bien que porteuse de projets, ressentait un essoufflement. Et puis, il y a eu un déclic venu d'un concours photo en 2019. Une simple photo, prise dans la salle de musique, avec une lumière douce, des élèves rassemblé·e·s autour d'un message : « Ni toi, ni moi ne sommes fait·e·s pour la guerre. Nous sommes fait·e·s pour marcher résolument vers la lumière. » Cette citation de Julos Beaucarne, choisie collectivement, a donné naissance à une image forte. Elle a été primée lors d'un concours UNESCO, et elle a ouvert les portes du réseau des écoles associées.

Cette reconnaissance a ravivé une dynamique, donné du sens, fédéré. Elle a ancré l'école dans une trajectoire nouvelle, construite autour de trois piliers : la citoyenneté mondiale, le développement durable, et la paix. Elle est liée à la rédaction du contrat d'objectif et à deux axes qui mettent en évidence le bien-être et l'accompagnement du·de la jeune dans son parcours de vie.

Et depuis, l'équipe éducative développe la notion de démocratie au sein de l'établissement et les projets se sont enchaînés. Un arbre de la liberté a été planté, symbole vivant de la solidarité. Une pièce de théâtre autour des liens humains est en cours de création avec des élèves de deuxième année. Le projet Route Unesco à vélo se déroule chaque année. Une mini-COP a été organisée, pour réfléchir aux alternatives locales à la surconsommation mondiale. Le harcèlement a été combattu à travers des clips²³ des cercles de

parole, des journées consacrées à la confiance en soi. Et une application d'une asbl permet désormais de mieux détecter les fragilités émotionnelles des élèves.

« En fait, on a fait ça depuis huit ans. Et depuis huit ans, on se rend compte que les élèves attendent ce genre d'activités, d'informations, ou en tous les cas de réalisation. »

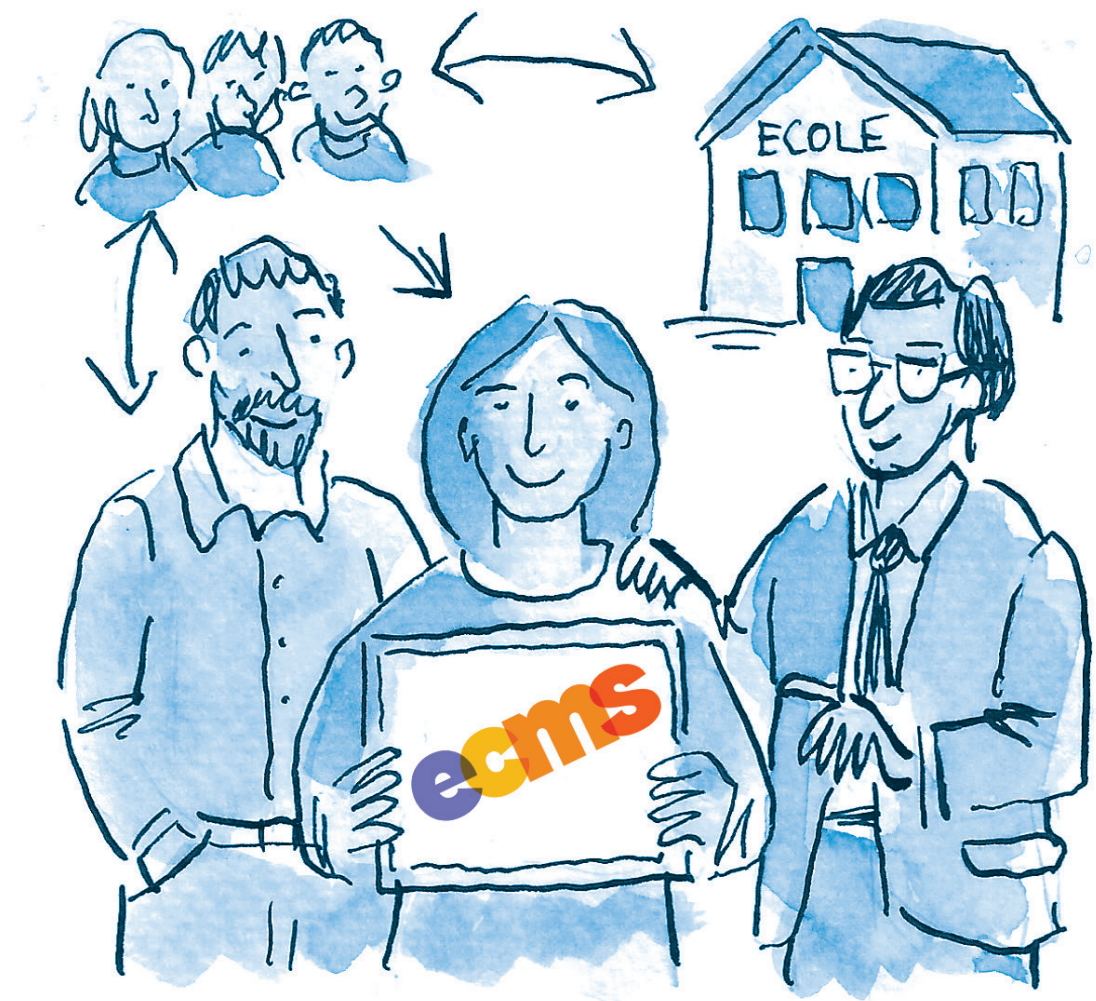
Mais au-delà des activités, ce sont les visages et les voix qui marquent. Gabriel, ancien élève, raconte ce que le vidéo-clip auquel il a participé, contre le harcèlement a changé pour lui : « On a tous aimé ce moment-là. Et je pense que ça a aidé beaucoup de jeunes à parler. ». Emeline, elle, se souvient de cette photo fondatrice :

« Les autres ne sont pas faits pour la guerre, c'est juste pour être ensemble. »

Dans ces mots simples résonnent les valeurs de l'école : bienveillance, humanité, espérance. Du côté des enseignant-e-s rencontré-e-s, le sentiment est unanime. Les projets UNESCO ont redonné sens au métier. Ils ont nourri les pratiques, renforcé l'esprit d'équipe, rendu possible de nouvelles formes de collaboration entre disciplines. Et ils ont changé les regards : les enseignant-e-s parlent désormais de leurs élèves avec fierté, comme de jeunes citoyen-ne-s en devenir. L'école n'a pas simplement multiplié les projets : elle s'est transformée en communauté éducative engagée. Elle s'est redressée, réinventée, portée par les visages d'enseignant-e-s.

L'adhésion au réseau des écoles associées UNESCO n'est pas un simple label. C'est un tournant identitaire, un engagement collectif, un levier de cohésion. Et surtout, une promesse tenue envers ses élèves : celle de leur offrir un cadre où chaque élève est considéré-e comme une personne unique avec la possibilité pour chacun-e de s'exprimer à sa manière,

de confronter ses idées et de s'épanouir dans un système scolaire qui, malheureusement, parfois ne laisse pas suffisamment de place à l'adolescent-e. Et depuis, l'Athénée Royal récolte les effets de ce nouvel esprit d'équipe, avec une évolution croissante des demandes d'inscription.



5. CONCLUSION

5. CONCLUSION

Les données recueillies auprès des enseignant-e-s ayant bénéficié d’actions des OSC et de BeGlobal en ECMS confirment que ce soutien est clé pour aider à remplir leur mission éducative reprise dans le Code de l’enseignement fondamental et de l’enseignement secondaire [Titre IV, Ch. 1^{er}, Art. 1.4.1-1]²⁴.

On peut retenir trois grands types d’effets qui se dégagent :

- **Un renouvellement pédagogique stimulant** : le plaisir d’enseigner et l’implication accrue des élèves sont les effets les plus fréquemment cités, témoignant d’un regain de motivation et d’une meilleure dynamique de classe.

- **Un alignement entre valeurs et pratiques professionnelles** : le bien-être des enseignant-es et le renforcement des valeurs indiquent que l’ECMS favorise une posture éducative plus en cohérence avec leurs convictions.

- **Un développement de compétences pédagogiques variées** : des effets liés aux compétences disciplinaires, à la cohésion de groupe et à l’interdisciplinarité montrent une intégration progressive de l’ECMS dans les pratiques pédagogiques.

À travers ces entretiens et récits illustratifs qui viennent les éclairer, on observe que les apports des OSC et de BeGlobal en ECMS ont des effets significatifs à la fois pédagogique, professionnel, institutionnel, et éthique sur les enseignant-e-s. Il redonne du sens à leur métier et inscrivent leurs actions dans les grandes finalités de l’école.

Sur le plan pédagogique, l’ECMS offre des ressources concrètes et adaptables, qui permettent aux enseignant-e-s de sortir d’une pédagogie classique et d’ancrer les apprentissages dans des situations authentiques. Ils deviennent des facilitateur-ice-s de sens pour préparer les élèves à mener des débats contradictoires, des actions de coopération et à aiguiser leur esprit critique. L’engagement individuel et collectif n’est plus un objectif théorique, il se matérialise par le biais de projets concrets qui mobilisent et sont catalyseurs d’un changement de com-

portements des enseignant-e-s et de leurs élèves.

Sur le plan professionnel, ces apports transforment les postures, favorisent l’interdisciplinarité, stimulent la collaboration entre collègues. Les enseignant-e-s y gagnent en légitimité, en confiance en eux, en motivation. Dans un contexte souvent marqué par l’épuisement, les tensions ou l’isolement, l’ECMS apporte une forme de ressourcement professionnel. Certains parlent même de «survie mentale», d’autres de «renaissance pédagogique».

Ces actions d’ECMS ont un effet positif sur l’atteinte des quatre missions que l’on retrouve dans le Code de l’enseignement.

- 1° Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- 2° Amener tous les élèves à s’approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- 3° Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d’une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- 4° Assurer à tous les élèves des chances égales d’émancipation sociale.

Enfin, ces dynamiques résonnent aussi fortement avec les priorités actuelles des politiques éducatives. La Déclaration de Politique Communautaire (2024–2029) place le bien-être scolaire, l’esprit critique, et l’ouverture aux autres cultures au cœur du projet d’école.

L’ECMS apparaît donc comme un outil cohérent, aligné, efficace pour mettre en œuvre ces priorités.

Elle répond aussi à une urgence sociale et politique. Face à la montée des extrémismes, à la fragmentation des repères, aux crises écologiques et aux fractures sociales, l’école est appelée à devenir encore plus un lieu d’apprentissage de la démocratie, de l’altérité, de la solidarité. Les OSC et BeGlobal apportent, dans cette mission, un appui précieux,

reconnu par les enseignant-e-s : des outils, des animations, mais aussi une présence incarnée, une expérience de terrain, une parole crédible qui soutient leur propre engagement.

Enfin, sur le plan humain, l’effet est significatif. Beaucoup d’enseignant-e-s (re)découvrent leurs élèves, changent de regard, et se redécouvrent eux-mêmes dans leur rôle : non plus seulement transmetteurs, mais accompagnateur-ice-s d’engagement et soutien vers une approche démocratique.

Les projets d’ECMS, loin d’être une parenthèse dans le quotidien scolaire, créent du lien et contribuent à construire une communauté éducative vivante, solidaire, ouverte sur le monde. Et, pour conclure avec des mots exprimés par les enseignant-e-s interrogé-e-s dans le cadre de cette étude, ils rappellent pourquoi iels ont choisi ce métier : «éduquer pour transformer», «transmettre pour éveiller», «enseigner pour construire ensemble un monde plus juste.»

6. ANNEXES

24 Parlement de la Communauté française [Juin 2021],

6. ANNEXES

6.1 ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN²⁵

Etude sur les effets des démarches d'Education à la citoyenneté mondiale et solidaire (ECMS) accompagnées par les OSC et BeGlobal auprès des enseignant-e-s en Fédération Wallonie-Bruxelles

1. Présentation de l'étude

Nous souhaitons recueillir votre avis **dans le cadre de l'étude sur les effets des démarches d'Éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire (ECMS) accompagnées par les Organisations de la Société Civile (OSC) et BeGlobal auprès des enseignants-e-s.**

Cette étude est commanditée par la fédération des OSC francophones (ACODEV) en collaboration avec le CNCD-11.11.11 et BeGlobal. Nous sommes le COTA, bureau d'études associatif en charge de la conduite de cette étude.

Nous cherchons ainsi à identifier dans quelle mesure l'offre d'ECMS soutient efficacement la mission des enseignant-e-s à mettre en œuvre globalement une éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire chez leurs élèves (correspondant à une des 4 missions des enseignements primaire et secondaire - Code et décret Mission).

2. Questions de contexte

1. A remplir par le meneur de l'entretien si possible avant l'entretien :

1. Prénom et nom :
Ecole :
Section :
Discipline enseignée :

2. OSC intervenant :
 Intitulé de l'intervention :
 Année de l'intervention :
 Typologie :

3. OSC intervenant :
 Intitulé de l'intervention :
 Année de l'intervention :
 Typologie :

2. A remplir pendant l'interview :

Décrivez brièvement pour chaque action/démarche que vous avez suivie:

1. Intervention

L'objet de l'intervention (écrire brièvement ce qui a été fait) :

La durée :

25 La présentation et la formulation des questions ont été adaptées, le cas échéant, en fonction de l'interlocuteur-riche

3. Questions sur les effets

1. Commencer par une question ouverte :

depuis que vous avez bénéficié de cette/ces démarche(s) ou cette/ces action(s) - reprendre les titres des interventions ECMS] - pouvez-vous décrire/lister les apports que cela a eus sur votre pratique d'enseignant.e en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être ?

2. Approfondir ensuite vers de nouvelles pistes (liste qu'il ne faut pas énumérer mais qui sert à susciter des pistes) :

Cela vous a permis de renforcer/développer ?

2.1. des savoir-faire visant à faciliter:

- 2.1.1. l'interdisciplinarité :
- 2.1.2. la gestion de la multiculturalité dans les classes et/ou dans votre école :
- 2.1.3. la cohésion de groupe :
- 2.1.4. la gestion de projet :
- 2.1.5. les approches collaboratives :
- 2.1.6. les approches utiles pour renforcer le développement de l'esprit critique des élèves et la créativité :
- 2.1.7. l'animation de débat contradictoire de manière à ce que les élèves puissent exprimer librement leur opinion :
- 2.1.8. la participation/mobilisation des jeunes :
- 2.1.9. une lecture systémique des enjeux mondiaux :
- 2.1.10. la formulation de propositions constructives ou alternatives
- 2.1.11. ... :

2.2. des compétences spécifiquement « liées aux disciplines » que vous enseignez

2.3. des dimensions plus générales relatives au statut de l'enseignant-e:

- 2.3.1. à votre bien-être :
- 2.3.2. à votre valorisation dans la société :
- 2.3.3. à votre estime de soi :
- 2.3.4. n au plaisir d'enseigner :
- 2.3.5. ...

2.4.des dimensions plus générales relatives à la posture de l'enseignant-e:

- 2.4.1. être plus à l'écoute,
- 2.4.2. plus participatif,
- 2.4.3. plus enclin à arrêter son cours pour accueillir un questionnement

- 2.4.4. ...
- 2.5. que ce soit :**
 - 2.5.1. en classe :
 - 2.5.2. dans votre école :
 - 2.5.2.1. avec les collègues :
 - 2.5.2.2. le CPMS :
 - 2.5.2.3. la direction :
 - 2.5.2.4. les parents :

3. Approfondir le lien entre apports/effets et l'ECMS :

3.1. En quoi l'ECMS (et les démarches dont vous avez bénéficié) a-t-elle été un moyen/conducteur essentiel/clé pour ces apports dans le cadre de votre métier que vous citez?

3.2. Quels sont les effets des méthodes ECMS dont vous avez bénéficié sur l'atteinte des objectifs pédagogiques que vous vous êtes fixés ?

3.3. En quoi est-ce observable dans votre métier ?

3.4. Quel a/ont été le ou les élément(s) déclen- cheur(s) ?

3.4.1. Quels sont les critères de succès de l'intervention ou les critères qui aurait permis un meilleur succès ? de l'intervention

3.5. Quel impact cette nouvelle pratique/posture/sentiment/...acquise/renforcée en tant qu'enseignant-e a eu sur vos élèves?

3.5.1. Sur les apprentissages, sur la motivation, l'attitude, ...

3.5.2. Sur le développement des 5 visées transversales des domaines 6,7 et 8 du tronc commun ?

3.5.Conclusion

3.5.1. dans quelle mesure l'offre ECMS renforce-t-elle l'école dans son ensemble et le système éducatif en général (démocratie scolaire ; lutte contre le harcèlement à l'école ; climat et bien-être à l'école, gestion de la multiculturalité en classe ; cohésion de groupe, etc.) ?

4. Suite à donner en cas de témoignage inspirant identifié

Si c'est considéré comme une histoire inspirante, seriez-vous prêt.e à ce qu'on vous rappelle pour affiner la présentation et éventuellement vous rencontrer (ainsi que les autres bénéficiaires éventuels). A priori, ce serait une rencontre courte d'une heure maximum.

5. Analyse des nouvelles pratiques des enseignants en lien avec le référentiel de compétences de RFIE

Faisant suite à l'entretien, identifier parmi les 4 compétences du référentiel RFIE quelles sont les capacités qui ont été acquises et identifier quel apport de l'ECMS. Cela servira à montrer l'étendue des effets sur les compétences des enseignants et comme critère de sélection des bonnes pratiques (en termes de quantité/diversité des capacités touchées et des effets sur la qualité de renforcement de son rôle d'enseignants).

LES COMPÉTENCES ET CAPACITÉS ASSOCIÉES
1 .Acteur social et citoyen
a) agir comme acteur social et culturel au sein de l'école et de la société, y compris dans leur transformation, intégrer la diversité et développer des pratiques citoyennes pour plus de cohésion sociale ;
b) comprendre les enjeux éthiques et respecter les cadres déontologiques et réglementaires de la profession dans une perspective démocratique et de responsabilité ;
c) à interagir avec les collègues, les parents, la direction et d'autres acteurs afin de : I. s'inscrire dans la démarche de pilotage de l'école et de participer aux démarches d'amélioration du système éducatif de la Communauté française ; II. faire de l'école un lieu où les élèves apprennent, se développent et se forment dans un climat positif, et non un lieu de sélection.
2. Acteur d'une organisation apprenante dans une dynamique collective :
a) s'investir dans le travail collaboratif au sein d'une équipe éducative afin d'en augmenter le professionnalisme et l'expertise par la mobilisation de l'intelligence collective, notamment au cours de concertations ;
b) identifier ses besoins de formation individuelle et participer à l'identification des besoins de formation de l'équipe pédagogique ;
c) contribuer à la diffusion, au sein de l'équipe éducative, des acquis liés aux formations continues suivies ou des capacités développées par celles-ci ou par l'expérience.
3.Organisateur et accompagnateur d'apprentissages dans une dynamique évolutive :
a) maitriser les contenus disciplinaires, leurs fondements épistémologiques, leur évolution scientifique et technologique, leur didactique et la méthodologie de leur enseignement ;
b) maitriser les savoirs relatifs aux processus d'apprentissage, aux recherches sur les différents modèles et théories de l'enseignement ;
c) maitriser la langue française écrite et orale de manière approfondie pour enseigner et communiquer de manière adéquate dans les divers contextes et les différentes disciplines liés à la profession ;
d) prendre en compte et développer les dimensions langagières des apprentissages et enseignements, en étant attentif à la langue de scolarisation ou langue d'apprentissage et conscient du caractère socialement et culturellement inégal de la familiarisation à celle-ci ;
e) agir comme pédagogue au sein de la classe et au sein de l'établissement scolaire dans une perspective collective, notamment à travers : i. la conception et la mise en œuvre d'une démarche d'enseignement et d'apprentissage, comprenant des pratiques variées de nature à renforcer la motivation et la promotion de la confiance en soi des élèves et à développer leur créativité et leur esprit d'initiative et de coopération; ii. la conception, le choix et l'utilisation de supports didactiques, de manuels, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques ; iii. la construction et l'utilisation de supports d'observation et d'évaluation, cette dernière étant spécifiquement à visée compréhensive et formative, favorisant la responsabilisation et la participation de l'élève dans ses apprentissages ; iv. la conception et la mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique, d'accompagnement personnalisé des élèves tenant compte de leurs acquis antérieurs, de leur profil d'apprenant et, s'il échet, de leurs besoins spécifiques et reposant notamment sur le co-enseignement ou la co-intervention pédagogique ; v. la mise en place d'activités d'apprentissage interdisciplinaires ;

f) maîtriser l'intégration des technologies numériques dans ses pratiques pédagogiques ;
g) prendre en compte l'éducation aux médias, EVRAS ainsi que le genre de manière transversale
h) créer un cadre relationnel bienveillant pour faciliter la communication avec les élèves, leur entourage notamment familial, ainsi qu'avec les collègues ;
i) gérer le groupe-classe en situation éducative et pédagogique de manière stimulante, structurante et sécurisante.
4. Praticien réflexif
a) s'appuyer sur diverses disciplines des sciences humaines pour analyser et agir en situation professionnelle ;
b) mener, individuellement et avec ses pairs, une observation et une analyse critique et rigoureuse de ses propres pratiques et de leur impact sur les élèves afin de réguler son enseignement et d'en faire évoluer les stratégies et conditions de mise en œuvre dans une perspective d'efficacité et d'équité ;
c) construire progressivement son identité professionnelle, notamment en mobilisant des outils de développement professionnel personnel tel que le portfolio.

6. Analyse des effets sur les élèves en lien avec les trois domaines transversaux du PEE

Faisant suite à l'entretien, identifier parmi les 3 domaines transversaux du PEE quelles sont les capacités renforcées auprès des élèves et identifier quel est l'apport de l'ECMS.

LES TROIS DOMAINES TRANSVERSAUX
Organisation et gestion de projets
Expression personnelle
Anticipation et planification
Travail d'équipe
Tirer des enseignements de ses expériences
Identifier ses affinités et ses projets de vie
Découvrir le monde scolaire, ses filières et options
Mieux connaître le monde des activités professionnelles
Développer des projets personnels et professionnel

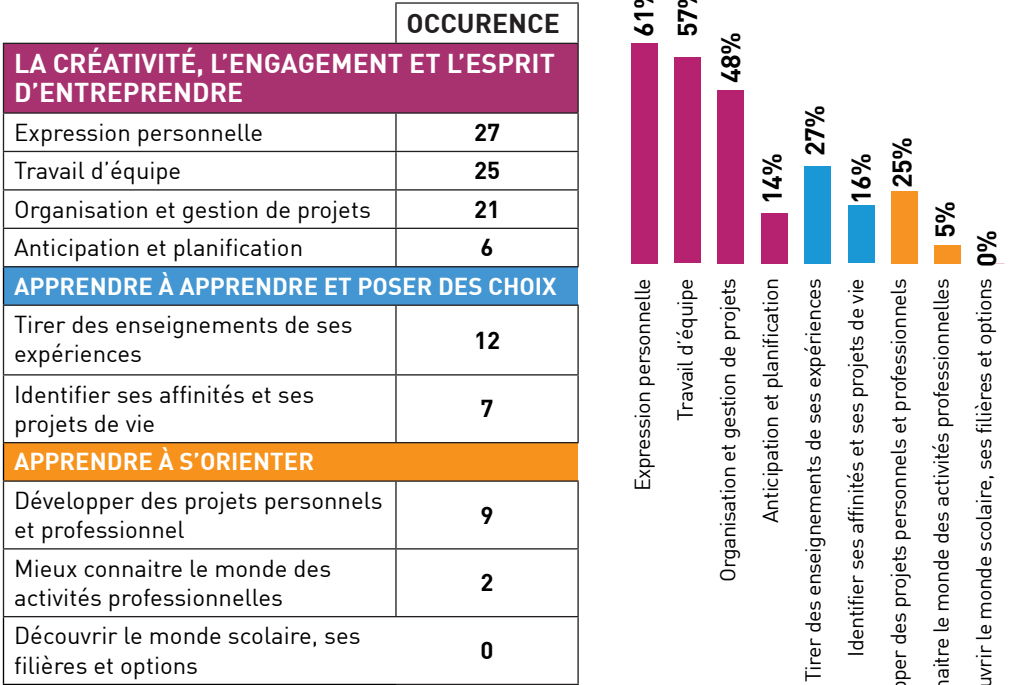
6.2 ANNEXE 2 : MATRICE D'IDENTIFICATION DES LIENS EXISTANTS ENTRE LES COMPÉTENCES DU RÉFÉRENTIEL RFIE ET LES EFFETS OBSERVÉS AUPRÈS DES ENSEIGNANT-E-S LORS DES ENTRETIENS.

LES COMPÉTENCES ET CAPACITÉS ASSOCIÉES DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES RFIE	OCCURENCE	LIEN S AVEC LES EFFETS OBSERVÉS
1. Acteur social et citoyen		
a) agir comme acteur social et culturel au sein de l'école et de la société, y compris dans leur transformation, intégrer la diversité et développer des pratiques citoyennes pour plus de cohésion sociale	35	Les activités en ECMS leur donnent les clés pour mieux comprendre ce qui les entoure. Les projets ECMS favorisent l'engagement des enseignant-e-s dans des actions concrètes et le développement de pratiques citoyennes et inclusives.
b) comprendre les enjeux éthiques et respecter les cadres déontologiques et réglementaires de la profession dans une perspective démocratique et de responsabilité ;	4	Les enseignant-e-s affinent leur posture éthique et questionnent leurs pratiques face à des enjeux de société complexes.
c) à interagir avec les collègues, les parents, la direction et d'autres acteurs afin de :		
I. s'inscrire dans la démarche de pilotage de l'école et de participer aux démarches d'amélioration du système éducatif de la Communauté française	11	Les actions des OSC sont intégrées au pilotage de l'école (projet d'établissement, contrat d'objectifs) et mobilisent bien souvent plusieurs acteurs de l'école
II. faire de l'école un lieu où les élèves apprennent, se développent et se forment dans un climat positif, et non un lieu de sélection	28	Ils contribuent à un climat scolaire plus positif et motivant, avec plus de respect et de bienveillance.
2. Acteur d'une organisation apprenante dans une dynamique collective		
a) s'investir dans le travail collaboratif au sein d'une équipe éducative afin d'en augmenter le professionnalisme et l'expertise par la mobilisation de l'intelligence collective, notamment au cours de concertations	22	La dynamique ECMS renforce le travail en équipe et la mutualisation des compétences au sein de l'école, voire entre écoles.
b) identifier ses besoins de formation individuelle et participer à l'identification des besoins de formation de l'équipe pédagogique ;	0	Non documenté dans l'étude.
c) contribuer à la diffusion, au sein de l'équipe éducative, des acquis liés aux formations continues suivies ou des capacités développées par celles-ci ou par l'expérience.	2	Certain-e-s partagent les outils ou méthodes explorées avec l'équipe pédagogique.
3. Organisateur et accompagnateur d'apprentissages dans une dynamique évolutive		
a) maîtriser les contenus disciplinaires, leurs fondements épistémologiques, leur évolution scientifique et technologique, leur didactique et la méthodologie de leur enseignement	16	Les contenus disciplinaires de l'ECMS sont contextualisés et alimentent les savoirs (histoire, économie, géo...).
b) maîtriser les savoirs relatifs aux processus d'apprentissage, aux recherches sur les différents modèles et théories de l'enseignement	1	Peu évoqué directement.

LES COMPÉTENCES ET CAPACITÉS ASSOCIÉES DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES RFIE	OCCURENCE	LIEN S AVEC LES EFFETS OBSERVÉS
c) maîtriser la langue française écrite et orale de manière approfondie pour enseigner et communiquer de manière adéquate dans les divers contextes et les différentes disciplines liés à la profession	1	Pas de lien explicite.
d) prendre en compte et développer les dimensions langagières des apprentissages et enseignements, en étant attentif à la langue de scolarisation ou langue d'apprentissage et conscient du caractère socialement et culturellement inégal de la familiarisation à celle-ci ;	0	Pas documenté dans l'étude.
e) agir comme pédagogue au sein de la classe et au sein de l'établissement scolaire dans une perspective collective, notamment à travers :	2	
i. la conception et la mise en œuvre d'une démarche d'enseignement et d'apprentissage, comprenant des pratiques variées de nature à renforcer la motivation et la promotion de la confiance en soi des élèves et à développer leur créativité et leur esprit d'initiative et de coopération	31	Les démarches ECMS apportent des projets pratiques et collectifs. Les enseignant-e-s utilisent les outils fournis (fiches pédagogiques, jeux, médias...), ce qui enrichit leur pratique.
ii. la conception, le choix et l'utilisation de supports didactiques, de manuels, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques	7	Les démarches ECMS apportent des projets pratiques et collectifs. Les enseignant-e-s utilisent les outils fournis (fiches pédagogiques, jeux, médias...), ce qui enrichit leur pratique.
iii. la construction et l'utilisation de supports d'observation et d'évaluation , cette dernière étant spécifiquement à visée compréhensive et formative, favorisant la responsabilisation et la participation de l'élève dans ses apprentissages	0	
iv. la conception et la mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique , d'accompagnement personnalisé des élèves tenant compte de leurs acquis antérieurs, de leur profil d'apprenant et, s'il échet, de leurs besoins spécifiques et reposant notamment sur le co-enseignement ou la co-intervention pédagogique	0	
v. la mise en place d'activités d'apprentissage interdisciplinaires	16	Les projets sont souvent interdisciplinaires et favorisent la co-construction pédagogique entre disciplines.
f) maîtriser l'intégration des technologies numériques dans ses pratiques pédagogiques	6	
g) prendre en compte l'éducation aux médias, EVRAS ainsi que le genre de manière transversale	6	Certaines activités abordent les médias, la santé, le genre de manière transversale.
h) créer un cadre relationnel bienveillant pour faciliter la communication avec les élèves, leur entourage notamment familial, ainsi qu'avec les collègues	24	Les projets ECMS améliorent la gestion du groupe et favorisent un climat stimulant et structurant.
i) gérer le groupe-classe en situation éducative et pédagogique de manière stimulante, structurante et sécurisante	26	Les projets ECMS améliorent la gestion du groupe et favorisent un climat stimulant et structurant.

LES COMPÉTENCES ET CAPACITÉS ASSOCIÉES DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES RFIE	OCCURENCE	LIEN S AVEC LES EFFETS OBSERVÉS
4. Praticien réflexif		
a) s'appuyer sur diverses disciplines des sciences humaines pour analyser et agir en situation professionnelle	2	Certains enseignant·e·s mobilisent les sciences humaines pour comprendre les réalités abordées (mémoires, conflits...).
b) mener, individuellement et avec ses pairs, une observation et une analyse critique et rigoureuse de ses propres pratiques et de leur impact sur les élèves afin de réguler son enseignement et d'en faire évoluer les stratégies et conditions de mise en œuvre dans une perspective d'efficacité et d'équité	5	Les enseignant·e·s évaluent et ajustent leur pratique en fonction de l'impact observé sur les élèves.
c) construire progressivement son identité professionnelle , notamment en mobilisant des outils de développement professionnel personnel tel que le portfolio.	7	Les projets participent à la construction d'une identité professionnelle ancrée dans les valeurs citoyennes et éthiques.

6.3 ANNEXE 3 : MATRICE D'IDENTIFICATION DES EFFETS DES ACTIONS D'ECMS SUR LES ÉLÈVES EN LIEN AVEC LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES DU RÉFÉRENTIEL DU TRONC COMMUN



6.4 ANNEXE 4: DÉTAIL SUR L'ECHANTILLON DES ENSEIGNANT·E·S CONUSLTÉ·E·S

6.4.1 Les OSC ciblées et BeGlobal

OSC ET PROGRAMME FÉDÉRAL	
BeGlobal	7
Iles de paix	10
Oxfam-Magasins du Monde	8
RCN Justice & Démocratie	5
Quinoa	3
Geomoun ²⁶	3
Entraide & Fraternité	2
Amnesty	2
Via Don Bosco	2
CNCD 11.11.11	1
Action Damien	1
Défi Belgique Afrique	1
SCI	1
Croix rouge	1
Wapa	1
Commission Justice & Paix	0
Total	48

26 A rejoint Louvain Coopération en octobre 2024

6.4.2 Les disciplines concernées

DISCIPLINES DANS LE SECONDAIRE + ENSEIGNANT·E·S DANS LE PRIMAIRE	RÉPARTITION SELON LES ENSEIGNANT·E·S INTERROGÉ·E·S	REPRÉSENTATIVITÉ
Histoire et géographie	13	23%
Français	13	23%
Religion	9	16%
Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté-EPC	5	9%
Instituteur·rice	4	7%
Sciences économiques	2	4%
Morale	2	4%
Latin grec	2	4%
Business et management	1	2%
Biologie	1	2%
EDM	1	2%
Français Langue Étrangère-FLE	1	2%
Sciences sociales	1	2%
Educateur spécialisé	1	2%
Education physique	1	2%
Total	57	100%

Notons que parmi les quarante-quatre enseignant·e·s, certains donnent des cours dans plusieurs disciplines, présentées ci-dessous :

LES ENSEIGNANTS QUI DONNENT COURS DANS PLUSIEURS DISCIPLINES	QUANTITÉ
Français et Religion et EPC	1
Français et langues anciennes	1
Français et FLE	1
Français, EDM et Religion	1
Français et Religion	3
Histoire, Géographie et Français	1
Histoire, Géographie et Religion	1
Histoire, Géographie et EDM	1
Sciences économiques et EPC	1

6.4.3 Les typologies d’intervention en ECMS

TYPLOGIE	RÉPARTITION SELON LES ENSEIGNANT·E·S INTERROGÉ·E·S	REPRÉSENTATIVITÉ
Accompagnement de projets d’école	17	37%
Animation en classe	12	26%
Animation hors de la classe	7	15%
Accompagnement de projets de classe	5	11%
Mise à disposition de ressources pédagogiques	5	11%
Total	46	100%

Une description des typologies se trouve en [annexe 7](#).

6.4.4 Les niveaux d’enseignement

NIVEAUX	RÉPARTITION SELON LES ENSEIGNANT·E·S INTERROGÉ·E·S	REPRÉSENTATIVITÉ
Primaire	4	9%
Secondaire S1, S2, S3	6	14%
Secondaire S4, S5, S6	28	64%
Secondaire S1- S6	6	14%
Total	44	100%

6.4.5 La couverture géographique

PROVINCES	RÉPARTITION SELON LES ENSEIGNANT·E·S INTERROGÉ·E·S	REPRÉSENTATIVITÉ
Namur	3	7%
Liège	14	32%
Bruxelles	13	30%
Luxembourg	3	7%
Hainaut	9	20%
Brabant wallon	2	5%
Total	44	

6.5. ANNEXE 5 : ACRONYMES

ACODEV	Fédération francophone et germanophone des associations de coopération au développement
ASBL	Association sans but lucratif
CNCD	Centre National de Coopération au Développement
COPIL	Comité de Pilotage
CPMS	Centre psycho-médicaux-sociaux
DPC	Déclaration de politique Communautaire
ECMS	Education à la citoyenneté mondiale et solidaire
FWB	Fédération Wallonie Bruxelles
ONG	Organisation non gouvernementale
OSC	Organisation de la Société Civile
PEE	Pacte pour un Enseignement d’excellence
RFIE	Réforme de la formation initiale des enseignants

6.6 ANNEXE 6 : RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Communauté française (2017), Avis N° 3 du Groupe central 7 mars 2017, <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2022/12/Pacte-Avis-n3.pdf>
- Parlement de la Communauté française (Juin 2021), Décret portant le Livre 6 du Code de l’enseignement fondamental et de l’enseignement secondaire et portant le titre relatif à la formation professionnelle continue des membres de l’équipe éducative des écoles et des membres du personnel de l’équipe pluridisciplinaire des Centres PMS, https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/49421_003.pdf
- Parlement de la communauté française, (Décembre, 2024), Commission de l’Éducation, de l’Enseignement de promotion sociale de la Promotion de Bruxelles et de la Recherche scientifique, Session 2024–2025, <https://archive.pfwb.be/1000000020da0f3>
- Parlement de la communauté française, (Mars, 2025), Commission de l’Éducation, de l’Enseignement de promotion sociale de la Promotion de Bruxelles et de la Recherche scientifique, Session 2024–2025, <https://archive.pfwb.be/1000000020db0e5>
- Parlement de la communauté française, (Avril, 2025), Commission de l’Éducation, de l’Enseignement de promotion sociale de la Promotion de Bruxelles et de la Recherche scientifique, Session 2024–2025,
- Parlement de la communauté française (2024). Déclaration de politique communautaire 2024-2029 - Avoir le courage de changer pour que l’avenir s’éclaire, <https://gouvernement.cfwb.be/files/Documents/D%C3%A9claration%20de%20Politique%20Communautaire%202019-2024.pdf>

6.7 ANNEXE 7 : TYPOLOGIES DES INTERVENTIONS ECMS EN MILIEU SCOLAIRE

Ceci est une présentation des typologies des démarches les plus courantes en ECMS. Comme pour toute tentative de typologie, les catégories sont parfois poreuses et perméables car les activités ont des liens entre elles.

TYPE DE TRAVAIL	TYPES D'ACTIVITÉS	CE QU'ON MET DERRIÈRE	EXEMPLES CONCRETS
1 ^{ère} ligne (dispositifs des OSC dirigés vers les élèves comme bénéficiaires directs)	Animation en classe	L'acteur ECMS se déplace dans l'école et fait à la demande du corps éducatif une animation de type sensibilisation/mobilisation destiné aux élèves sur des thématiques de solidarité internationale avec le recours de méthodes et outils variés. La durée des animations peut varier (une séquence de cours ou plus) et l'animation peut être en présentiel ou en ligne.	• Animation sur les préjugés et discriminations sur base d'un jeu de rôle • Walk in my shoes • Etc.
1 ^{ère} ligne	Animation hors de la classe	L'acteur ECMS reçoit ou anime la classe à la demande du corps éducatif hors de l'école (siège de l'OSC ou autre). L'animation de type sensibilisation/mobilisation porte sur des thématiques de la solidarité internationale et la durée peut varier.	• Atelier immersion type OXFAM Magasins du Monde • Visite sur site comme le Groupe Terre • Etc.
2 ^{ème} ligne (dispositifs dirigés vers le corps éducatif pour que celui-ci puisse être outillé pour s'adresser par la suite lui-même à ses élèves)	Accompagnement de projets de classe	Les enseignant-es font appel à un acteur ECMS pour les accompagner dans la mise en œuvre d'un projet de classe autour d'une thématique spécifique pour une période donnée (parfois une année scolaire). Il s'agit de favoriser la mise en action des élèves pour la solidarité internationale. Les enseignant-es sont accompagné-es par l'OSC pour la mise en place d'actions de mobilisation, la gestion de projets, la stimulation de la participation des élèves, etc. autour du projet.	• Projet « Le Son d'enfants » • Accompagnement de projets pédagogiques autour du commerce équitable en primaire • Etc.
2 ^{ème} ligne	Accompagnement de projets d'école	L'école fait appel à un acteur ECMS pour l'accompagner dans la mise en œuvre d'un projet d'école avec une vision de whole school approach (dans un projet d'école, les démarches et processus impliquent davantage une dimension de multidisciplinarité, du travail collaboratif, d'acteurs différents dans l'école mis en action par rapport à un projet de classe) L'accompagnement d'école peut prendre aussi la forme d'un appui à la politique pour intégrer davantage l'ECMS à l'école (ex. lien avec la mise en œuvre des plans de pilotage).	• Ecole « Label droits de l'enfant » • Etc.



 **COTA asbl**
Rue de la Révolution 7
1000 Bruxelles -Belgique
www.cota.be

Rédaction : Xavier ROSY (consultant) avec le support du Cota (Thibault SIMONET, Clément DERIDDER et Jenny BROUET)

Conception et illustration : Jean-Bernard BOULNOIS (Cota asbl)

Le Cota remercie les personnes et les organisations impliquées dans cette démarche pour leur disponibilité et leurs précieuses contributions, et notamment les équipes d'Acodev et de BeGlobal.



<https://ecms-belgique.org>



Editeur responsable : Raphaël Maldague, Directeur d'ACODEV,
9 Quai du Commerce, 1000 Bruxelles-Belgique

BeGlobal



Rédaction : Xavier Rosy (consultant) avec le support du Cota
(Thibault SIMONET, Clément DERIDDER et Jenny Brouet)
Conception et illustration : Jean-Bernard BOULNOIS (Cota asbl)



Avec le soutien de la Direction générale Coopération
au développement et Aide humanitaire (DGD)