



RESEARCH &
EXPERTISE



LA CITOYENNETÉ MONDIALE DANS L'ENSEIGNEMENT QUALIFIANT

Analyse de la littérature nationale et internationale
pour renforcer l'éducation à la citoyenneté mondiale
dans l'enseignement technique et professionnel en Belgique.

30 SEPTEMBRE 2024

Karel Moons
Jana Duchateau
UNIVERSITY COLLEGE LEUVEN LIMBURG (UCLL)

*Etude commandée et financée par
BeGlobal, le laboratoire d'idées et de
pratiques en éducation à la citoyenneté
mondiale d'Enabel, l'Agence belge de
coopération internationale. Réalisée par
l'UCLL, Research & Expertise, Education
and Development*



Le présent rapport est le fruit d'une collaboration entre la cellule de recherche et d'expertise *Education & Development* de la Haute École UCLL et de BeGlobal, le laboratoire d'idées et de pratiques en éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) d'Enabel, l'Agence belge de coopération internationale. À la demande de BeGlobal, l'équipe de recherche s'est mise au travail en s'appuyant sur le matériel précédemment collecté par le laboratoire, puis a examiné ce matériel au regard de la littérature (internationale) et d'observations faites sur le terrain (enseignant·es et ONG). Pour cette étude, différents designs de recherche ont été utilisés de part et d'autre de la frontière linguistique afin d'apporter une réponse aux questions de recherche de BeGlobal, à savoir (dans une forme simplifiée) :

1. Quels sont les **critères** pour un enseignement de qualité de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans l'enseignement qualifiant? (d'après le matériel de BeGlobal)?
2. Quelle est la **cohérence** possible de ces critères pour promouvoir la coopération entre acteur·trices externes à l'école actif·ves dans en éducation à la citoyenneté mondiale (ONG par ex) et l'enseignement qualifiant ?
3. Dans quels **projets** de la **littérature nationale et internationale** retrouve-t-on ces critères ?
4. **Quels sont les facteurs qui renforcent ou stabilisent** la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans l'enseignement qualifiant ?
5. **Quel est le point de vue de trois enseignant·es** de l'enseignement qualifiant et de **trois ONG**, réparties entre les parties francophone et néerlandophone du pays, au sujet de ces **critères** ?

L'étude se termine par des recommandations concrètes pour mener à bien un projet d'ECM dans l'enseignement qualifiant.

Bonne lecture,

BeGlobal & UCLL Education & Development

Table des matières

Glossaire : liste des acronymes.....	5
1. Motif et contexte	6
1.1 Proposition de recherche.....	6
1.2 Questions de recherche.....	9
2. Méthodologie	10
Partie 1 - Le matériel de BeGlobal	10
2.1 Quels critères d'un enseignement de qualité de l'ECM pouvons -nous dégager du matériel de BeGlobal pour les élèves du qualifiant ?.....	10
2.2 Quelle est la cohérence possible de ces critères pour promouvoir la coopération entre acteur·trices externes à l'école actif·ves en éducation à la citoyenneté mondiale et l'enseignement qualifiant ?	11
Partie 2 – Matériel de la littérature nationale et internationale.....	12
2.3 Dans quels projets de la littérature nationale et internationale retrouve-t-on ces critères ?.....	12
Partie 3 – Matériel issu des interviews avec les enseignant·es et ONG	14
2.4 Quel est le point de vue de trois enseignant·es du qualifiant et de trois ONG, réparti·es entre les parties francophone et néerlandophone du pays, au sujet des tendances qui se dégagent des critères ?.....	14
3. Résultats.....	15
Partie 1 - Les résultats issus du matériel de BeGlobal.....	15
Quels critères d'un enseignement de qualité de l'ECM pouvons-nous dégager du matériel de BeGlobal pour les élèves du qualifiant ?.....	15
Partie 2 – Résultats issus de la littérature nationale et internationale	31
Partie 3 – Résultats des interviews	43
4. Conclusions.....	61
4.1 Conclusion de la troisième catégorisation.....	61
4.2 Conclusion de l'analyse des bases de données	63
4.3 Conclusion tirée du plan systémique.....	63
4.4 Conclusion des interviews.....	63
5. Recommandations	65
5.1 Écoles.....	65
5.2 ONG	65
5.3 BeGlobal	66
5.4 Pouvoirs publics.....	67
5.5 Recherche scientifique	68
5.6 Un modèle possible pour les projets d'ECM dans l'enseignement qualifiant	69
Bibliographie.....	71
Annexes	77

Annexe 1 : Troisième catégorisation : critères de qualité pour l'ECM dans le qualifiant	77
Annexe 2 : Plan systémique de la troisième catégorisation	77
Annexe 3 : Analyse des bases de données	77

Glossaire : liste des acronymes

APCEIU	UNESCO Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding
Cedefop	European Centre for the Development of Vocational Training
ECM	Education à la Citoyenneté Mondiale
EFP	Enseignement et la Formation Professionnelle
EPALE	Electronic Platform for Adult Learning
GCED	Global Citizenship Education
GCE	Global Citizenship Education
GEL	Global Education Learning
OKAN	Onthaalonderwijs voor Anderstalige Nieuwkomers
ONG	Organisation Non Gouvernementale
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESC-UNEVOC	UNESCO International Centre for Technical and Vocational Education and Training
(T)VET	Technical and Vocational Education and Training

1. Motif et contexte

L'éducation à la citoyenneté mondiale devient de plus en plus importante dans l'enseignement, car la complexité et l'interdépendance au niveau mondial ne cessent de croître, avec d'une part un monde globalisé et numérisé, et d'autre part des problèmes qui traversent les frontières des pays et des continents et responsabilisent les citoyen·nes du monde entier les un·es par rapport aux autres. Pourtant, selon des rapports récents, l'enseignement professionnel et technique accuse dans ce domaine un retard tel qu'une attention particulière est demandée pour cette branche de l'enseignement :

« Ce n'est qu'en 2022 que l'UNESCO a ajouté la notion de « citoyenneté mondiale participative » à sa stratégie en matière d'enseignement et de formation techniques et professionnels ». [Notre traduction] (Suhonen, 2024 ; UNESCO, 2022)

et :

« Dans son récent rapport, le CEDEFOP (2023) a reconnu la nécessité de comparer l'étendue de l'éducation à la citoyenneté et son intégration dans l'Enseignement et la Formation Professionnelle (EFP) à travers l'Europe » [Notre traduction] (Suhonen 2024)

BeGlobal s'est penché sur ces manquements et en a fait l'un de ses points d'action pour la période 2021-2025 :

« Le ministre de la Coopération au développement, Enabel et le programme Annoncer la Couleur/Kruit ont l'intention d'ouvrir de nouveaux champs d'action pour l'avenir (2021-2025) : un accent particulier sera mis sur les groupes moins touchés, tels que les étudiants de l'enseignement professionnel et artistique [...]. (Giraud et alli, 2022) »

Le présent rapport est donc une réponse à la demande de BeGlobal, le laboratoire d'idées et de pratiques en éducation à la citoyenneté mondiale d'Enabel (l'Agence belge de coopération internationale) de renforcer l'éducation à la citoyenneté mondiale dans l'enseignement technique et professionnel en Belgique. Selon leurs propres recherches, l'ECM est moins fréquente dans ces branches de l'enseignement et les élèves du technique qualifiant (*dubbele finaliteit*) et du qualifiant professionnel (*beroepsfinaliteit*) sont moins au fait des thématiques liées à la citoyenneté mondiale, dans la plupart des domaines, que ceux de l'enseignement de transition. (*doorstroomfinaliteit*). BeGlobal a mené ses propres recherches sur ce thème des deux côtés de la frontière linguistique, mais n'a pas utilisé le même design de recherche pour les deux sous-études.

1.1 Proposition de recherche

Concrètement, la demande a été formulée par BeGlobal de la manière suivante :

(1) Rédiger un résumé des connaissances que BeGlobal a collectées et produites dans le passé sur : (1) les défis et les besoins de l'enseignement (technique et) professionnel en Belgique (élèves, leur profil, enseignant·es, écoles) ; (2) les défis

et les besoins des ONG/associations actives en l'ECM¹ pour mieux atteindre les publics techniques et professionnels en Belgique ; (3) les pratiques pédagogiques et méthodologiques qui fonctionnent pour renforcer l'ECM dans l'enseignement technique et professionnel en Belgique, en tenant compte des spécificités des différentes filières d'études et de la structure de l'enseignement ;

(2) Réaliser une revue de la littérature des connaissances, des bonnes pratiques pédagogiques, des méthodologies, des thématiques, des outils pédagogiques en matière d'ECM et des projets mis en œuvre pour renforcer l'ECM dans l'enseignement technique et professionnel aux niveaux national et international, entre 2015 et 2024 ; avec une attention particulière sur ce qui a fonctionné/fonctionne, ainsi que sur les perspectives d'avenir ;

(3) Sur la base des deux missions décrites ci-dessus et d'interviews avec des organisations/ONG belges actives dans le secteur de l'ECM et dans le secteur de l'enseignement secondaire technique et professionnel en Belgique francophone et néerlandophone, formuler des recommandations pratiques et concrètes pour répondre à ces deux questions : (1) comment augmenter le nombre de demandes de formations, d'interventions par les acteur·trices externes aux écoles/ONG actives dans l'ECM au sein des écoles techniques et professionnelles en Belgique, et (2) quelles sont les meilleures pratiques pédagogiques, méthodologies et thématiques, et les outils en ECM que les organisations actives dans l'ECM peuvent introduire dans le contexte des écoles techniques et professionnelles en Belgique, en tenant compte de leurs spécificités en termes de besoins (élèves, enseignant·es, écoles), de leur structure et des différents choix d'études.

(4) Sur la base de ces questions, les chercheur·ses ont élaboré un schéma méthodologique, sachant qu'il n'était pas clair à l'époque en quoi consistait le matériel de BeGlobal et quelle en était l'ampleur :

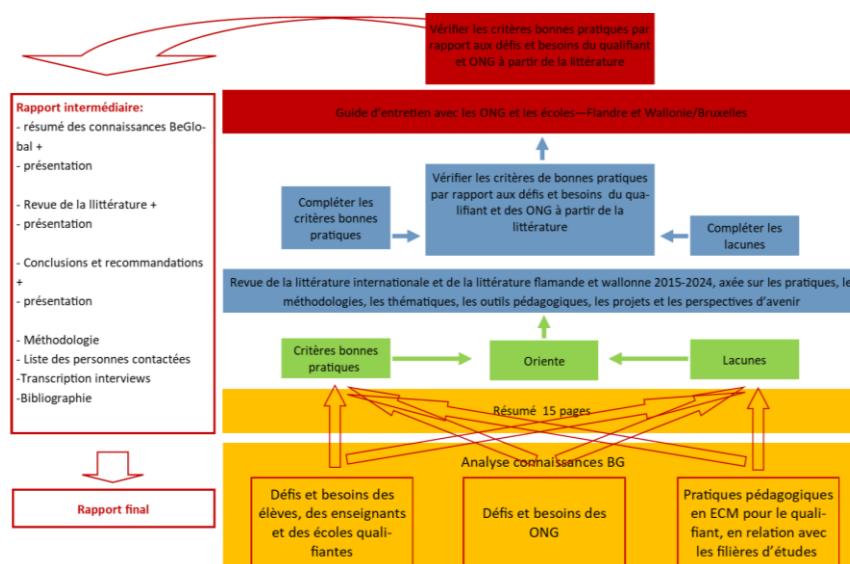


Figure 1 : Design de recherche figurant dans la demande de prix

¹ Le choix a été fait, pour ce rapport, d'utiliser le terme ONG. Ce qui vaut pour les ONG dans ce rapport vaut pour toutes les acteur·ices actives en ECM. Cela fait référence aux organisations externes aux écoles qui travaillent l'ECM.

La proposition de l'UCLL démarre du bas de la figure 1, sur le matériel de BeGlobal et vise à cartographier les éléments suivants :

- Les défis et besoins des élèves et des enseignant·es du technique qualifiant et du qualifiant professionnel;
- Les défis et besoins des ONG;
- Les pratiques pédagogiques en ECM dans le qualifiant professionnel et le technique qualifiant et la relation avec les filières d'études.

Le résumé du matériel (selon la demande, en 15 pages) est utilisé pour établir des critères visant à renforcer l'ECM dans le qualifiant. Ces critères sont dégagés du matériel de BeGlobal afin d'identifier ensuite dans la littérature existante les bonnes pratiques et les lacunes. Concrètement, la littérature nationale et internationale de 2015 à 2024 est évaluée au regard de ces critères par rapport aux pratiques, aux méthodologies, aux thématiques, aux outils pédagogiques, aux projets et aux perspectives d'avenir. La littérature examinée peut ainsi potentiellement permettre de compléter cette liste de critères et de lacunes.

Sur cette base, un guide d'entretien est élaboré afin de pouvoir vérifier (de façon limitée) ces critères et lacunes dans les écoles et les ONG.

Il en résulte un rapport dont les principaux éléments sont les suivants :

- Un résumé du matériel de BeGlobal
- Une synthèse de la revue de la littérature
- Une description de la méthodologie
- Une analyse des interviews
- Les transcriptions des interviews et la bibliographie
- Des présentations concernant ce rapport.

Un rapport intermédiaire sera présenté pour feedback à BeGlobal, puis le rapport définitif sera rédigé.

Le design de recherche ci-dessus (Figure 1) s'est avéré irréalisable une fois que le matériel de BeGlobal a été mis à disposition. Ce matériel était très riche, mais aussi très diversifié : photos et vidéos de projets, matériel brut de transcriptions d'interviews, guides d'entretien, articles scientifiques, présentations, résumés d'interviews, sources de la littérature, matériel issu de séances de brainstorming avec des enseignant·es et des élèves, captures d'écran de séances avec des padlets, guide d'inspiration sur le travail dans l'enseignement qualifiant, listes d'astuces et documents de synthèse. En raison de la diversité du matériel, il a été décidé d'adapter la méthodologie initialement prévue, d'autant plus qu'il n'était pas évident de déterminer quelle était la part du matériel en français dans les documents de synthèse en néerlandais. Nous avons donc adapté les questions de recherche, sans pour autant perdre de vue les questions posées dans le cadre de la mission.

1.2 Questions de recherche

1. Quels critères d'un enseignement de qualité de l'ECM dans l'enseignement qualifiant pouvons-nous dégager du matériel de BeGlobal ?
2. Quelle est la cohérence possible de ces critères pour promouvoir la coopération entre acteur·trices externes à l'école actif·ves en éducation à la citoyenneté mondiale (ONG par ex) et l'enseignement qualifiant ?
3. Dans quels projets de la littérature nationale et internationale retrouve-t-on ces critères ?
4. Quels sont les facteurs qui renforcent ou stabilisent la mise en œuvre de l'ECM dans l'enseignement qualifiant professionnel et technique qualifiant ?
5. Quel est le point de vue de trois enseignant·es de l'enseignement qualifiant et de trois ONG, réparti·es entre les parties francophone et néerlandophone du pays, au sujet de ces critères ?

2.Méthodologie

Plusieurs méthodes d'analyse ont été utilisées dans le présent rapport. Les données ont été collectées à partir d'une analyse de sources et de littérature d'une part, et d'un certain nombre d'interviews d'autre part. L'analyse de sources et de littérature a été organisée autour de trois angles d'approche : premièrement, l'analyse des sources disponibles dans le matériel de BeGlobal sur l'éducation à la citoyenneté mondiale dans le qualifiant professionnel et le technique qualifiant ; deuxièmement, une analyse documentaire des résultats de bases de données internationales ; et, enfin, une analyse documentaire des résultats de bases de données belges. Les bases de données internationales peuvent être divisées en bases de données scientifiques et bases de données de projets. La raison pour laquelle nous mentionnons cette différence est expliquée dans les résultats. Sur la base de la littérature, des critères et des thématiques récurrentes ont été déterminés. Les interviews ont été menées auprès d'enseignant·es belges du secondaire qualifiant (N = 3) et d'organisations non gouvernementales (N = 3). La méthodologie sera examinée plus en détail pour chaque question de recherche.

Partie 1 - Le matériel de BeGlobal

2.1 Quels critères d'un enseignement de qualité de l'ECM pouvons-nous dégager du matériel de BeGlobal pour les élèves du qualifiant ?

Tous les documents, 21 en français, 33 en néerlandais et 4 en anglais (58 au total) ont été numérotés par langue et analysés par langue. Le premier chercheur, qui est d'origine néerlandophone, a commencé par les sources francophones. Ce matériel a donc été analysé une seconde fois par la deuxième chercheuse, qui a étudié la philologie romane. La littérature en néerlandais et en anglais a été analysée dans cet ordre par le premier chercheur.

Les sources de BeGlobal ont été analysées et codées selon quatre catégories, à savoir les critères, les conditions, les opportunités et les contraintes.

- **Critères** : quels sont les éléments importants pour l'ECM dans l'enseignement qualifiant ?
- **Conditions** : quels sont les éléments contextuels qui favorisent l'ECM dans le qualifiant ?
- **Opportunités** : quelles sont les opportunités offertes par les systèmes scolaires actuels ou par le fonctionnement des ONG pour renforcer l'ECM dans le qualifiant ?
- **Contraintes** : quels sont les éléments qui limitent le renforcement de l'ECM dans le qualifiant ?

2.2 Quelle est la cohérence possible de ces critères pour promouvoir la coopération entre acteur·trices externes à l'école actif·ves en éducation à la citoyenneté mondiale et l'enseignement qualifiant ?

La première catégorisation de la question de recherche précédente a été recodée sur la base de la littérature. Un codage ouvert des sources francophones a été choisi. Le codage a ensuite été poursuivi de manière itérative afin d'obtenir un cadre congruent et axé sur la pratique, tout en respectant les différences culturelles entre les deux parties du pays.

Lors de la première itération, les sources en néerlandais et anglais ont été catégorisées à l'aide de catégories issues du codage francophone, ce qui n'a pas permis de réaliser une analyse cohérente. Il a donc été choisi de procéder à un nouveau codage ouvert de ces données, en se basant sur trois principes directeurs : 1) le respect mutuel et la participation, 2) les points d'attention pour la didactique dans le qualifiant, et 3) des principes généraux pour le développement de projets.

Dans la deuxième itération (ou troisième catégorisation), les items de la première catégorisation des sources francophones ont donc été ajoutés à la première itération des sources en néerlandais et anglais et ramenés à un seul modèle. Pour ce faire, les items en double ont été fusionnés et l'analyse des sources en néerlandais et anglais a été enrichie par l'analyse francophone.

En résumé, les sources des deux parties du pays ont subi 3 itérations, mais pas dans le même ordre. La séquence a été la suivante : FR – FR – NL/EN – NL/EN – FR/NL/EN. L'annexe 2 fournit un éclairage sur les différentes catégories.

Partie 2 – Matériel de la littérature nationale et internationale

2.3 Dans quels projets de la littérature nationale et internationale retrouve-t-on ces critères ?

Plusieurs bases de données ont été examinées pour l'analyse de la littérature internationale : EBSCO, SCIENCE DIRECT, BOOMportal, Springer, Wiley Online library, EPALE, UNESDOC (UNESCO), UNEVOC, Office des publications de l'Union européenne, GCED Clearinghouse, GCED Online Campus, School Education Platform, APCEIU database et Global Education and Learning database (GEL). Les termes de recherche suivants ont été utilisés : '(global) citizenship (education)', 'GCED', 'GCE' 'vocational (education)', 'VET', 'VTET', 'vocational education and training', 'world citizenship (education)', 'key competences', 'project kits', 'teaching materials' et les filtres utilisés furent 'publication years 2015 till 2024', 'Teacher education & training of trainers', 'Informal education including youth work', 'media & community work', 'Non-formal education', 'Informal education including youth work, media & community work', 'Formal education', 'Informal education including youth work, media & community work'.

1. Pour les bases de données scientifiques :

Dans la demande de prix, au point 2, nous lisons ce qui suit :

“Réaliser une revue de la littérature des connaissances, des bonnes pratiques pédagogiques, des méthodologies, des thématiques, des outils pédagogiques en matière d'ECM et des projets mis en œuvre pour renforcer l'ECM dans l'enseignement (technique et) professionnel aux niveaux national et international, entre 2015 et 2024 ; avec une attention particulière sur ce qui a fonctionné/fonctionne, ainsi que sur les perspectives d'avenir”;

L'aspect « connaissances » évoqué dans la demande de prix se réfère (en partie) à la littérature scientifique. Dans la formulation des questions de recherche adaptées, cet aspect ne semble plus transparaître à première vue. Il y a une bonne raison à cela : les différentes bases de données scientifiques (Ebsco, Science Direct, Tree Portal, Springer et Wiley Online Library) ne fournissent pratiquement aucun matériel utile pour l'enseignement qualifiant. Nous en expliquons les raisons dans les résultats.

2. Pour les bases de données de projets et de leçons

Comme le nombre de résultats basés sur les termes de recherche était trop important dans certaines bases de données et qu'il n'était pas possible de filtrer davantage en modifiant les termes de recherche, une double stratégie a été suivie : pour la School Education Platform et la GEL, tous les projets ont été examinés. Pour les autres bases de données, un échantillonnage a été utilisé. De manière aléatoire, un nombre de sources correspondant à 10 % des résultats totaux a été analysé. L'échantillon a été déterminé par randomisation via <https://www.random.org/>.

La recherche d'ouvrages pertinents sur la citoyenneté mondiale dans la littérature nationale a été initiée de la même manière, à savoir par une analyse des résultats

de bases de données d'organisations belges. Les bases de données passées en revue sont les suivantes : BeGlobal, Klascement, Caritas, Studio Globo, Gentse Inspiratiebank voor Diversiteit op School (GIDS), îles de Paix, Acodev, CNCD-11.11.11. Les termes de recherche ont été saisis dans la langue de la base de données. Pour le néerlandais : 'WBE', 'wereldburgerschap', 'wereldburgerschapseducatie', 'beroepsfinaliteit', 'technische finaliteit', '(secundair) beroepsonderwijs', '(secundair) technisch onderwijs', 'lespakket'. Pour le français : 'ECM', 'ECMS', 'CMS', 'citoyenneté mondiale', 'qualifiant', 'technique qualifiant', 'qualifiant professionnel', 'mallette pédagogique'. Outre la littérature, ces bases de données proposent surtout des malles pédagogiques, qui ont été évaluées au regard des critères basés sur le matériel de BeGlobal.

3. Quels sont les facteurs qui renforcent ou stabilisent la mise en œuvre de l'ECM dans le qualifiant ?

Les « facteurs de renforcement » et « facteurs de stabilisation » sont des notions qui nous viennent du design systémique (system design) et de la pensée systémique (system thinking) (Meadows, 2008, Jones & Van Ael, 2022). Ce cadre méthodologique part du principe qu'une réalité (dans le cas présent, l'ECM dans l'enseignement) est constituée de plusieurs boucles de rétroaction qui maintiennent le système en équilibre. Les boucles de renforcement produisent une hausse dans le système. Un système ne comportant que des boucles de renforcement va « exploser ». Les boucles de stabilisation produisent une baisse dans le système. Un système qui ne comporte que des boucles de stabilisation se désintègre et disparaîtra. La cartographie des boucles de rétroaction d'un système révèle les facteurs qui déterminent le statu quo. Les leviers y sont importants : ce sont les facteurs qui apparaissent dans plusieurs boucles de rétroaction. Si l'on peut agir sur les leviers, l'effet sur le système est plus grand. Lors de la collecte des critères à partir de sources, on observe, d'une part, quels items reviennent régulièrement et, d'autre part, quels items (sur la base de la question initiale) ne sont pas présents. Ces items et leur corrélation, dérivée du contexte des items, constituent les facteurs dans les boucles de rétroaction.

L'établissement de boucles de rétroaction a été utilisé comme méthode d'analyse pour avoir une image plus claire de la cohérence entre les pratiques d'enseignement, la recherche et les prestataires de services d'ECM, qui constituent ensemble la culture de l'ECM dans l'enseignement technique professionnel. Pour ce faire, trois itérations de boucles de rétroaction ont été réalisées. Dans l'itération 1, les boucles de rétroaction possibles ont été collectées, en fonction des données. Lors de l'itération 2, ces boucles ont été épurées de manière à ce qu'elles répondent aux critères permettant de les considérer comme ayant un effet renforçant ou atténuant. Dans l'itération 3, les boucles de rétroaction sont rassemblées et alignées afin de déterminer les leviers.

Partie 3 – Matériel issu des interviews avec les enseignant·es et ONG

2.4 Quel est le point de vue de trois enseignant·es du qualifiant et de trois ONG, réparties entre les parties francophone et néerlandophone du pays, au sujet des tendances qui se dégagent des critères ?

Sur la base des résultats de la revue de la littérature, des guides d'entretien ont été préparés pour les enseignant·es, d'une part, et pour les ONG, d'autre part. Le choix s'est porté sur l'interview semi-structurée avec des questions ouvertes (van der Donk & van Lanen, 2019), qui ont permis de sonder l'expérience des répondant·es en matière d'ECM dans le qualifiant professionnel et le technique qualifiant, les obstacles rencontrés et les bonnes pratiques. Le guide d'entretien a été rédigé conjointement par l'équipe de recherche et adapté au contexte scolaire pluraliste belge. Dans les délais impartis, trois enseignant·es ont été interrogé·es, une école wallonne, une école bruxelloise et une d'une école flamande, ainsi qu'un·e membre du personnel d'une ONG en Flandre et deux personnes travaillant dans une ONG à Bruxelles (actives en Wallonie et à Bruxelles). Les interviews ont été menées et analysées en septembre et début octobre 2024.

Les candidat·es ont été invité·es à une interview thématique par mail et par téléphone. Avant de commencer, ces personnes ont reçu un formulaire de consentement éclairé et il leur a été précisé que leurs données seraient anonymisées lors du traitement des résultats. Les répondant·es ont pu indiquer s'ils souhaitaient être informé·es des résultats de l'enquête. Les informations nécessaires concernant l'étude et la protection des données ont été jointes à l'invitation. Les six interviews ont été réalisées en ligne et retranscrites de manière anonyme via Microsoft Teams. Les transcriptions ont d'abord été vérifiées manuellement sur le plan du contenu, puis débarrassées des erreurs d'interprétation (orthographe, grammaire, répétitions, mauvaise interprétation de mots) à l'aide de Microsoft Copilot.

Les résultats des interviews ont ensuite été classés par question pour l'ensemble des participant·es et analysés selon les critères définis (van der Donk et van Lanen, 2019).

3. Résultats

Partie 1 - Les résultats issus du matériel de BeGlobal

Quels critères d'un enseignement de qualité de l'ECM pouvons-nous dégager du matériel de BeGlobal pour les élèves du qualifiant ?

1.1 Problèmes méthodologiques soulevés par l'analyse

Concernant les résultats, pour des raisons de lisibilité, il sera seulement question de l'enseignement « qualifiant professionnel ». Pour un certain nombre d'écoles de l'enseignement technique qualifiant², les résultats restent toutefois certainement applicables, et même l'enseignement de transition peut ajuster sa vision de l'ECM sur la base de ce rapport. Il appartient à l'école d'évaluer correctement leur utilité.

1.1.1 Screening de la littérature internationale

Une consultation des bases de données qui traitent des études d'impact (Education Endowment Foundation (s.d.), Best Evidence Encyclopedia (s.d.), Leerpunt (s.d.), Visible Learning (s.d.)), révèle qu'aucun des termes de recherche ne fait référence à l'ECM, ni au qualifiant professionnel. Il n'existe donc aucune étude d'impact sur l'ECM. Les termes « VET » ou « vocational education » ne donnent aucun résultat, ce qui signifie qu'ils ne sont probablement pas mentionnés en tant que tels dans la structure de la base de données. Ces sites montrent clairement que les études d'impact portent presque exclusivement sur les langues et les mathématiques, l'alphabétisation, les stratégies d'enseignement et, dans une moindre mesure, sur les caractéristiques des élèves, les cours d'été et le Covid-19. L'enseignement qualifiant n'y est pas considéré comme une « caractéristique des élèves ».

Les informations pertinentes sur l'ECM dans l'enseignement qualifiant dans les bases de données scientifiques à partir des termes de recherche « Global citizenship education+vocational education » sont dérisoires. Un filtrage supplémentaire par base de données a été effectué pour accroître cette pertinence. Parfois, cela n'a donné pratiquement aucun résultat. Parfois, un nombre incalculable de résultats ont été obtenus. Ces recherches sont illustrées dans le tableau sur la page suivante :

² Le choix, pour le présent rapport, a été fait d'utiliser les termes « qualifiant professionnel » et « technique qualifiant » pour nommer les deux filières de l'enseignement qualifiant.

Base de données	Termes de recherche et filtres	Nombre de résultats	Nombre de résultats utiles
EBSCO	global citizenship education+vocational education	7	2*
Science Direct	global citizenship education+vocational education+secondary education	826, 25 premiers : résumé parcouru, 25 suivants : titres	0
Boomportaal	Burgerschapseducatie+beroepsonderwijs	0	0
Springer	global citizenship education+vocational education+secondary education Filtres : Article, research article, 2015 tot 2014, Education	18	0
Wiley Online Library	global citizenship education+vocational education+secondary education Filters: 2015-2024, Education	457, 60 premiers : résumé parcouru	1

La question qui se pose est de savoir pourquoi un article n'est pas utile. Nous énumérons les critères :

- L'étude ne porte pas sur l'enseignement professionnel (vocational education)
- L'étude porte sur l'enseignement professionnel dans l'éducation et la formation des adultes (vocational education in adult learning).
- L'étude porte sur la « global education », qui fait référence à la relation entre la mondialisation, l'industrie et la relation avec l'EFPP, mais pas sur l'ECM.
- L'étude porte sur des théories pédagogiques générales ou les conclusions se résument à des principes didactiques généraux.
- L'étude ne fait pas de distinction entre le qualifiant et d'autres types d'enseignement.

1.1.2 Articles « pertinents »

Par articles pertinents, nous entendons ceux qui traitent de l'ECM dans l'enseignement qualifiant. Ces articles ne sont pas par définition utiles pour la pratique. Nous examinons les articles pertinents par ordre d'apparition dans les bases de données. Nous tirons ensuite des conclusions méthodologiques générales pour le qualifiant, qui justifient notre choix d'un codage équivalent.

L'étude de Hirtt (2019) sur les connaissances et la conscientisation des élèves de fin d'enseignement secondaire à propos du dérèglement climatique en Belgique montre que, à quelques exceptions près, les jeunes de l'enseignement qualifiant professionnel en savent moins sur (les causes du) changement climatique que les jeunes de l'enseignement de transition ou technique qualifiant. La question que l'on peut se poser ici est de savoir si des questions axées sur les connaissances constituent une base équitable pour comparer le niveau de connaissances sur le climat et la sensibilisation au climat dans les différents types d'enseignement. D'autant plus que les questions sur la conscientisation portent sur l'urgence, les conséquences pour la Belgique et le temps qu'il reste pour agir. En effet, ces thématiques ont autant à voir avec la connaissance qu'avec le comportement concret dans leur environnement de vie. Cela n'enlève rien au fait que ce niveau de

connaissances en toute fin d'enseignement secondaire est désolant.

Sampermans, Claes et Janmaat (2021) étudient l'effet de la ségrégation scolaire sur les connaissances civiques et citoyennes (civic knowledge). Iels concluent que la ségrégation creuse l'écart en matière de connaissances civiques et citoyennes entre l'enseignement de transition et l'enseignement qualifiant. L'article affirme explicitement qu'il existe une corrélation positive entre les connaissances civiques et l'engagement en tant que citoyen·ne et, sur la base d'un certain nombre d'autres études, les auteur·trices vont jusqu'à affirmer que les connaissances civiques constituent « un outil critique » pour l'éducation à la citoyenneté. La question de savoir si cela s'applique également à l'enseignement qualifiant n'est pas abordée. En outre, une relation de cause à effet est suggérée ici alors qu'il n'existe aucune preuve méthodologique. Cette étude mentionne par ailleurs également des éléments probants selon lesquels les différentes manières dont l'éducation à la citoyenneté est dispensée (en tant que matière spécifique, dans le cadre de projets, pendant un certain nombre de jours dans l'année...) ont un impact sur les connaissances politiques. Elle ne se prononce pas sur une différence d'impact, ni sur le fait de savoir si cela s'applique également à l'enseignement qualifiant, ni sur l'existence d'un effet sur des critères autres que les connaissances. Il est également avancé dans l'étude qu'un climat de classe démocratique, une approche différenciée et des formes de travail actives sont plus efficaces pour accroître les connaissances civiques.

L'étude de Kavadias, Hemmerechts et Spruyt (2017) est plus nuancée. Ces auteur·trices soulignent également l'importance d'un climat de classe chaleureux et ouvert et d'activités extrascolaires. Leur analyse des données de l'enquête ICCS de 2009 (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010) montre que la ségrégation a surtout un impact négatif sur la participation à l'école, le soutien aux valeurs démocratiques et l'ouverture aux autres groupes. La ségrégation a toutefois un impact modérément positif sur la participation aux activités communautaires et à la vie sociale locale. La ségrégation n'a en outre pas d'impact sur la confiance dans les institutions ou sur les attitudes à l'égard de l'égalité de genre, mais bien sur les minorités ethniques et les droits des immigrés. Ici, un lien est établi avec la cohésion sociale et les attitudes à l'égard des « outgroups » (groupes externes), qui sont négatives, en partie en raison de la propre formation identitaire, mais qui peuvent rapidement devenir positives lorsque des membres de ces groupes externes intègrent la salle de classe. Enfin, les auteur·trices soulignent que la ségrégation crée des espaces culturels séparés, où les jeunes de l'enseignement qualifiant vont manifester leur opposition à la culture scolaire dominante.

Les articles ci-dessus sont tirés du matériel de BeGlobal. Les deux articles pertinents de la base de données EBSCO sont ceux de Suhonen (2022, 2024) et traitent de la perception de la citoyenneté mondiale par les enseignant·es du qualifiant professionnel. Les recherches ont été menées en Finlande et confirment la question soulevée par la présente étude : la recherche sur l'ECM dans le cadre de l'enseignement qualifiant professionnel est lacunaire.

“Plus généralement, l'importance de contextualiser l'ECM en fonction des besoins locaux et de considérer ses implications pour différentes populations, y compris les étudiants issus de milieux moins favorisés - tels que les étudiants en EFP - a été identifiée comme une lacune dans la recherche (Goren and Yemini 2017)” [Notre traduction] (Suhonen 2024)

Et :

“Les mentions d’approches pédagogiques structurées et planifiées pour aborder des questions mondiales controversées, ou d’apprentissage de la prise de décision politique autour de ces questions, sont rares dans les données.” [Notre traduction] (Suhonen 2024)

Le dernier article, issu de la Wiley Online Library et rédigé par Jerome, Hyder, Hilal et Kisby (2024), est une revue systématique de la littérature scientifique sur l’impact de l’éducation à la citoyenneté sur la citoyenneté active. Là encore, on peut lire dans l’introduction que les études d’efficacité font défaut et que l’on a donc eu recours à des études reposant sur d’autres méthodes de recherche afin de faire des « suggestions fondées » pour la pratique et d’identifier des critères pertinents pour la planification et l’enseignement. L’article mentionne un climat de classe chaleureux et ouvert et une diversité de stratégies d’enseignement, ainsi que l’incidence possible de la vision de l’école, bien que cela soit corrélé dans l’étude à des activités extrascolaires et communautaires. Si l’on examine l’article au regard de l’enseignement qualifiant, on constate qu’il ne fait référence qu’à une seule étude de Han, Hoskins et Sim (2014) comparant l’auto-efficacité politique et l’auto-efficacité scolaire, ainsi que les intentions de vote sur la base de données provenant d’études réalisées entre 2009 et 2011. L’étude consiste principalement en une comparaison entre des jeunes d’Angleterre et de Singapour.

Après avoir analysé les bases de données et lu les articles pertinents, on ne peut que constater que la recherche scientifique sur l’ECM dans l’enseignement qualifiant professionnel fait systématiquement défaut. Il n’est pas possible de distinguer la cause et l’effet, mais on se doit au minimum de conclure que ce déficit de recherche entrave la mise en œuvre et la diffusion de l’ECM dans l’enseignement qualifiant professionnel. Ce point est abordé plus en détail dans l’analyse systémique basée sur cette étude.

1.1.3 Opérationnalisation de l’ECM

Si l’on examine l’opérationnalisation de l’ECM sur la base du rapport « L’éducation à la citoyenneté à l’école en Europe » (Commission européenne, 2017), elle est définie comme suit :

« Connaissances, aptitudes et attitudes liées à : 1) Agir démocratiquement, 2) Agir de manière socialement responsable, 3) Interactions efficaces et constructives, [et] 4) Esprit critique. » (Commission européenne (2017), Figure p. 24).

Le rapport mentionne à cet égard que des « valeurs » y sont ajoutées ou remplacent le concept d’« attitudes », ce qui est un choix explicite du cadre de l’UNESCO, entre autres. Il est également expliqué que l’éducation à la citoyenneté est une notion fluide qui prend une signification différente en fonction du contexte historique ou social.

En nous référant à la littérature scientifique, nous constatons que, tant dans les modèles pédagogiques que dans la littérature scientifique, l’interprétation vaste ou

fluide de l'EC(M) nuit à sa traduction dans la pratique. En effet, l'ordre des concepts dans la définition de la notion de « compétence » est également considéré comme la priorité dans la recherche ou l'ordre du modèle didactique. Ou dit plus simplement : le point de départ de la mesure de l'ECM dans la recherche est la connaissance, ou la séquence didactique part de la connaissance. Pour la recherche, il s'ensuit que la « mesure » de l'ECM se fait principalement via des questions sur les connaissances. L'étude de Hirtt (2019) indique même que la « conscience » est également basée sur les connaissances.

1.1.4 Recherche axée sur les connaissances

La recherche scientifique se limite donc à des recherches dans lesquelles l'enseignement de transition est toujours avantagé, et ce pour deux raisons. Tout d'abord, il y a de fortes chances que l'enseignement de transition obtienne de meilleurs résultats en matière de connaissances (et d'esprit critique). Deuxièmement, parce que les compétences « agir démocratiquement », « agir de manière socialement responsable » et « interactions efficaces et constructives » sont mesurées sur la base de l'environnement de vie des classes moyennes et supérieures (ou également mesurées ou inférées sur la base des connaissances). Bien sûr, c'est aussi le choix le plus pratique. En effet, il faut un design de recherche beaucoup plus compliqué et des budgets correspondants pour mesurer les compétences ou les attitudes sans recourir à des questionnaires, qui forment généralement la base des études d'impact. Un tel travail nécessite une observation de la pratique en classe et un cadre théorique qui la rende possible. Ce que cette analyse montre, c'est que les recherches scientifiques sur l'ECM, pour autant qu'elles soient possibles, se font via les connaissances ou la perception (à l'aide de questionnaires ou d'entretiens).

Une conséquence de cette recherche axée sur les connaissances est que l'enseignement qualifiant professionnel obtient toujours un score « inférieur », étant donné que les points forts spécifiques de ces élèves, qui sont davantage liés à la pratique, et les points forts de leur ("sous")culture, qui n'est pas celle des classes moyennes et supérieures, ne sont pas examinés. Les chercheur·euses semblent partir du principe que les conclusions s'appliquent à l'ensemble de l'enseignement secondaire, y compris l'enseignement qualifiant professionnel, ce qui renforce les problèmes didactiques rencontrés par les enseignant·es du qualifiant professionnel. Ou plus concrètement : la recherche scientifique pousse également l'ECM vers les matières générales plutôt que vers les matières pratiques, renforçant ainsi la voie didactique, dans laquelle les connaissances sont primordiales.

1.1.5 Taille de l'enseignement technique qualifiant et qualifiant professionnel par rapport à l'enseignement de transition

En outre, un problème statistique se pose également dans la recherche scientifique. Que dit la moyenne d'un groupe d'élèves de l'enseignement secondaire sur les 21 % et 29 % d'élèves de la Fédération Bruxelles-Wallonie et de la Communauté flamande, respectivement, qui sont issus de l'enseignement qualifiant professionnel ? Si le groupe issu du qualifiant professionnel est si petit par rapport à celui de l'enseignement de transition et du technique qualifiant, dans quelle mesure les conclusions concernant l'ECM basées sur ces autres groupes sont-elles applicables ?

L'équipe de recherche a estimé que, d'un point de vue méthodologique, le risque était trop grand de tomber dans le piège d'une généralisation à l'enseignement qualifiant professionnel de conclusions sur l'ECM qui portent sur l'enseignement de transition. D'où le choix de catégoriser l'ensemble du matériel de BeGlobal, scientifique ou non, de la même manière. Cela donne plus de poids à la voix d'un·e élève ou d'un·e enseignant·e du qualifiant professionnel, et ce sont les lignes (de sens) de la multiplicité des voix qui déterminent les conclusions.

1.2 Choix méthodologiques découlant de l'analyse

Le codage du matériel de BeGlobal en français et en néerlandais-anglais s'est basé sur des catégories assez générales, à savoir les critères, les conditions, les opportunités et les contraintes. Le codage a permis d'obtenir 152 items pour le matériel en langue française et 258 pour le matériel en langue néerlandaise et anglaise. La différence dans le nombre d'items s'explique par le nombre différent de documents par langue. Le matériel en langue française a été examiné une seconde fois par le deuxième chercheur, ce qui a permis d'obtenir 8 items supplémentaires, déjà inclus dans le nombre total de 152.

Afin de mieux synthétiser, le matériel en français a été recatégorisé au moyen d'un codage ouvert. Il en est résulté les catégories suivantes :

- Contexte des jeunes
- Contexte des enseignant·es
- Contexte des ONG
- Lignes de croissance
- Critères de réussite antérieurs
- Opportunités potentielles
- Potentiels dangers

Ces catégories ont ensuite été utilisées pour coder le matériel en néerlandais-anglais. Lors de la deuxième catégorisation, les items en langue française ont été ramenés de 152 à 68 et les items en néerlandais et en anglais de 258 à 100, ce qui représente une réduction de respectivement 61 % et 55 %. Cette réduction est à peu près équivalente en proportion, signe que la catégorisation a été effectuée de manière similaire pour les deux groupes de sources.

Comme cette catégorisation du matériel en néerlandais s'avérait encore trop incohérente et, surtout, ne fournissait pas de lignes directrices claires aux ONG et aux écoles, il a été décidé de recoder les données ouvertement, en se basant sur trois principes directeurs : **1) le respect mutuel et la participation, 2) les points d'attention pour la didactique dans le qualifiant professionnel et 3) des principes généraux pour le développement de projets.** Cette nouvelle catégorisation et la fusion des doublons ont permis de réduire le nombre d'items. Mais elle a également montré qu'il existe une différence culturelle entre les deux parties du pays en matière d'ECM. L'ajout des items en français dans la dernière catégorisation a généré un total de 47 nouveaux items, soit 68 % du total. Si la différence culturelle était plus faible, cette dernière catégorisation aurait en effet produit plus de doublons.

Le choix de procéder de cette manière a été initialement motivé par la question suivante : pourquoi l'ECM ne trouve-t-elle pas sa place dans l'enseignement

qualifiant ? Ou plus concrètement : pourquoi aucun outil n'a encore été trouvé dans la littérature scientifique et dans la pratique pour concrétiser cette ambition ? Afin de donner toutes ses chances à la richesse du matériel de BeGlobal, le choix a été fait de coder tous les documents de la même manière, qu'ils soient scientifiques ou non, et de rechercher les incohérences, les hypothèses erronées et les généralisations injustifiées en comparant les différents items. En effet, on pouvait craindre qu'un cadre théorique issu de la littérature existante ne reproduise les raisons pour lesquelles l'ECM ne s'implante pas dans l'enseignement qualifiant professionnel et ne masque les zones d'ombre.

Toutes les analyses sont regroupées dans la même annexe (annexe 1 : troisième catégorisation). Il est peu pertinent de discuter de la réponse à cette question de recherche séparément, étant donné que ces critères sont repris dans la dernière catégorisation qui répond simultanément à la question de recherche suivante.

1.3 Quelle est la cohérence possible de ces critères pour promouvoir la coopération entre acteur·trices externes à l'école actif·ves en éducation à la citoyenneté mondiale et l'enseignement qualifiant ?

Des choix éthiques ont également été faits pour la rédaction de ce rapport. Ils transparaissent dans le premier principe directeur de la dernière catégorisation : 1) Respect mutuel et participation. De toute évidence, il existe un certain nombre de mécanismes qui désavantagent le qualifiant professionnel par rapport au technique qualifiant et à l'enseignement de transition, tels que la ségrégation précoce, des élèves ayant un retard scolaire plus important, davantage d'élèves présentant des problèmes psychosociaux, davantage d'élèves issus de milieux défavorisés, etc. Nicaise et al. (2021). Mais ni les écoles concernées, ni les ONG, ni BeGlobal ne pourront modifier cette situation à court ou moyen terme. Il n'est donc pas judicieux d'élaborer un cadre pour introduire l'ECM en partant de ce qui ne peut de toute façon pas être traité de manière positive dans le cadre de la coopération. Néanmoins, il s'agit de constats très importants qui devraient être rappelés en permanence dans la communication avec les autorités, car les défis restent importants, selon Nicaise et al. (2021) :

« Encore et toujours, l'écart en termes de résultats cognitifs entre les jeunes de 15 ans du décile SSE les plus favorisés et les plus défavorisés (140 points) équivaut à une moyenne de 3,5 années scolaires. Encore et toujours, les jeunes défavorisés se sentent mal à l'école et sont six fois plus susceptibles d'avoir déjà manqué au moins une année d'école à l'âge de 15 ans que les jeunes du décile supérieur. Encore et toujours, notre enseignement secondaire reste un filtre social qui pousse les favorisés vers l'enseignement général et les défavorisés vers l'enseignement qualifiant. Encore et toujours, le risque de décrochage scolaire chez les jeunes dont la mère est peu diplômée est cinq fois plus élevé que chez les autres et ils n'ont même pas la moitié des chances d'accéder à l'enseignement supérieur ».

En outre, les analyses indiquent que cette position de départ injuste est également entretenue et encouragée de plusieurs manières par le secteur de l'ECM.

Le respect mutuel et la participation ont été choisis comme l'un des principes directeurs du cadre et le respect mutuel a été opérationnalisé comme suit : « chaque

acteur·trice est un spécialiste de son propre environnement de vie » et « comment les acteur·trices peuvent-iels s'aider mutuellement à partir de leur spécialisation » ? On entend par participation la promotion de la participation au cours du processus d'apprentissage et de manière structurelle dans un projet et/ou dans l'école. Un certain nombre d'items ont été traduits au niveau participatif en posant la question suivante : comment concrétiser cela dans l'enseignement qualifiant pour que cela devienne utile et clair pour les différents acteur·trices ?

Les choix éthiques nous ont également amenés à retraduire les « contraintes » de la première catégorisation et les « dangers possibles » de la deuxième catégorisation en points d'action positifs sur lesquels les acteurs peuvent agir.

La réponse à cette question de recherche est examinée plus en détail à l'aide de la dernière catégorisation. Chaque catégorie a fait l'objet d'une brève description qui tente d'en exprimer l'essence. Pour chaque catégorie, nous discuterons des principaux items.

1. L'élève : chaque acteur·trice est un·e spécialiste de son propre environnement de vie
2. Enseignant·es (aide aux ONG) : chaque acteur·trice est un·e spécialiste de son propre environnement de vie
3. Les ONG (aident les enseignant·es) : chaque acteur·trice est un·e spécialiste de son propre environnement de vie
4. Faire et expérimenter : la composante « action » est essentielle pour réaliser l'apprentissage
5. Climat de classe chaleureux : un climat de classe chaleureux garantit le respect mutuel et la tolérance.
6. Participation (structurelle) : l'ECM sans processus participatif est une contradiction dans les termes.
7. Participation (processus) : l'ECM sans processus participatif est une contradiction dans les termes.
8. Projet à court terme : quels sont les points forts d'un projet à court terme ?
9. Projet à long terme : quels sont les points forts d'un projet à long terme ?
10. Réflexion et évaluation : permettent de voir les changements et les progrès
11. Encadrer les ONG/acteur·ices en ECM : de quoi les ONG ont-elles besoin pour réaliser un travail qualitativement solide (au-delà de leur rôle d'expert·es) ?
12. Image de l'école

1. L'élève : chaque acteur·trice est un·e spécialiste de son propre environnement de vie

L'analyse du matériel de BeGlobal révèle que les thématiques classiques de l'ECM, comme le climat, la migration, l'(in)égalité, la paix et les conflits et la diversité, sont également mises en avant comme étant très importantes dans une perspective internationale. Lorsque les élèves s'expriment, ce ne sont pas ces thématiques qui sont centrales, mais plutôt leur environnement immédiat (famille, amis) et la manière dont iels peuvent elles·eux-mêmes gagner leur place dans la société (égalité, enseignement de qualité, réalisation de leurs propres ambitions). Il ne faut pas perdre de vue qu'une plus grande proportion de ces élèves sont hostiles à l'enseignement et à la société dans son ensemble que dans l'enseignement général, en raison notamment des constats tirés par Nicaise et al. (2021) et évoqués ci-

avant, et donc également à une approche classique de l'ECM, qui se fonde sur la solidarité internationale.

La question est de savoir où se situe le « terrain d'entente » où les élèves de l'enseignement qualifiant professionnel et l'ECM peuvent se retrouver. On pourrait le trouver en mettant avant tout en place des projets en collaboration avec leur propre quartier, dont font partie leurs communautés culturelles. En outre, leur quartier (et leurs racines) offre de nombreuses possibilités d'ajouter une dimension internationale aux projets. La participation à des actions positives dans et avec leur quartier rehausse également l'image des élèves et de l'école dans ce quartier, réduit le fossé entre la culture de l'école et celle de la maison, et offre des opportunités de développer et de valoriser leurs compétences professionnelles devant des personnes qui leur sont chères. Si nous considérons les élèves comme des spécialistes de leur propre environnement de vie, nous supposons qu'ils peuvent établir les relations nécessaires pour que cela se produise.

Dans les rares recherches scientifiques disponibles, la collaboration avec le quartier (activités au sein de la communauté) et le fait de partir de l'environnement de vie des élèves ressortent comme des éléments importants (Jerome, Hyder, Hilal, Kisby, 2024, Suhonen, 2024).

2. Les enseignant·es (aide aux ONG) : chaque acteur·trice est un·e spécialiste de son propre environnement de vie.

Les enseignant·es connaissent leurs classes et les matières qu'ils enseignent. Ils sont les spécialistes des processus d'apprentissage pour leur matière et les classes dans lesquelles ils travaillent. L'un des obstacles réside dans le fait que les enseignant·es de matières pratiques combinent généralement l'apprentissage informel et formel et n'appliquent donc pas un cadre didactique strict, lequel enrichit considérablement les processus d'apprentissage de l'ECM pour leurs élèves. De par leur rôle, ils peuvent aider le personnel des ONG en cartographiant leurs classes et en identifiant les difficultés potentielles avant qu'elles ne surviennent. Ils sont la porte d'entrée figurative de leur école et de sa culture et déterminent les portes qui doivent ou non rester cachées. Ouvrir ces portes et être présent lorsque les membres du personnel de l'ONG commencent à travailler avec les classes est une condition préalable à une collaboration dont peut émerger une amélioration de la qualité.

3. Les ONG (aident les enseignant·es) : chaque acteur est un·e spécialiste de son propre environnement de vie.

Les travailleur·euses des ONG ont tout intérêt à parler le langage de l'enseignement, même s'ils ne sont pas toujours d'accord avec tous les aspects du système scolaire. Le fait d'être spécialiste de son propre environnement de vie n'est pas une excuse pour ne pas parler le langage de l'autre. Dans une école, il s'agit du langage de l'enseignement. Les enseignant·es ne peuvent pas tous participer avec la même intensité en raison de diverses circonstances (organisationnelles ou personnelles). Une ONG étend sa portée si elle augmente les possibilités de participation des enseignant·es via une large palette d'initiatives. De par leur spécialisation, les travailleur·euses des ONG ont une vision différente du réseau entourant l'école.

L'ouverture aux réseaux qui gravitent autour de l'école peut favoriser le travail avec le quartier par l'intermédiaire du réseau de stages, du réseau d'aide sociale et des spécialistes qui y travaillent.

Le poids des réseaux entourant l'école pour les élèves est important à cet égard : tous les élèves font partie d'un réseau autour de leur enseignement qualifiant professionnel et de leur famille. Beaucoup moins d'élèves font partie d'un réseau d'aide sociale (travail de jeunesse, sports, aide sociale au sens étroit). Travailler exclusivement avec des acteur·trices de la société civile est un piège.

Pour résumer, nous pouvons dire que le principe « chaque acteur·trice est un spécialiste de son propre environnement de vie » crée un triangle dynamique qui est en phase avec l'environnement de vie des élèves. La dimension internationale de l'ECM et les thématiques mises en avant dans les textes de vision viennent s'y greffer et en découlent de préférence.

4. Faire et expérimenter : la composante « action » est essentielle pour réaliser l'apprentissage.

Selon le schéma didactique de l'Unesco (Unesco.org, s.d.), les connaissances (knowledge) viennent en premier, puis les compétences (skills) sont travaillées, et enfin l'attitude (attitude). En cela, elle reprend la définition classique des compétences. Dans l'éducation à la citoyenneté mondiale, cela se traduit souvent par la séquence « tête (connaissances), cœur (attitude) et mains (compétences) ». Bien qu'elle ne soit pas explicitement formulée de cette manière, cette séquence est également utilisée pour élaborer des leçons et des projets. Cela n'est pas surprenant en soi, puisqu'il s'agit également du modèle courant dans la plupart des programmes de formation des enseignant·es.

Decombel et Giraud (2024) ajoutent dans la dernière publication du Magazine de BeGlobal que :

« En outre, nombre d'entre eux estiment qu'il est difficile de faire accepter aux élèves les opinions des autres et de discuter de questions sensibles telles que le racisme inconscient. Ces résultats suggèrent que les enseignants sont peut-être plus à l'aise avec une approche normative basée sur les connaissances qu'avec une approche critique de l'ECM. »
(Decombel en Giraud, 2024)

D'autre part, il ressort clairement des interviews avec les enseignant·es que le modèle didactique basé sur la réflexion ne fonctionne pas pour l'enseignement qualifiant professionnel. Le mot d'ordre est de commencer par l'action, et la théorie est enseignée par l'action. Les enseignant·es déclarent qu'ils ne trouvent pratiquement pas de matériel adapté à l'enseignement qualifiant professionnel (et qu'adapter le matériel prend trop de temps). Un certain nombre d'éléments renforcent ce phénomène :

- Les systèmes scolaires qui pratiquent la ségrégation précoce sont très minoritaires à l'échelle internationale. Par conséquent, l'enseignement qualifiant professionnel ou la filière B (B-stroom, en Flandre) n'existe pas dans de nombreux pays dans les premières années de l'enseignement secondaire. Les groupes sont par conséquent plus hétérogènes, ce qui rend

l'approche classique plus réalisable. Cette thématique est dès lors moins fréquemment abordée dans la littérature internationale et est donc moins visible.

- Lorsque des leçons sont créées par des organisations externes, elles sont élaborées pour le « groupe moyen ». Il appartient à l'enseignant·e ou au superviseur·euse de l'organisation de les adapter à un groupe cible plus spécifique. L'ordre classique (connaissances, compétences, attitude) fonctionne donc « en moyenne ».
- Les organisations externes et les écoles qui publient du matériel sur des plateformes éducatives ont tendance à élargir considérablement la tranche d'âge à laquelle s'adresse leur matériel par rapport au groupe avec lequel ils l'ont développé. (par exemple, ce projet peut être utilisé pour les enfants de 4 à 18 ans, « sous réserve d'adaptation », le matériel a été développé avec un groupe d'élèves du premier degré de l'enseignement secondaire).
- Les ONG travaillent comparativement moins souvent avec l'enseignement qualifiant professionnel, et il ne leur est donc pas nécessaire de développer du matériel adapté, à quelques exceptions près.

La raison pour laquelle l'adaptation de ce matériel prend autant de temps est liée au fait que le matériel existant ne donne pas satisfaction à deux égards :

- Le matériel destiné à des enfants plus jeunes est éventuellement utilisable en termes de difficulté des tâches, mais il n'a pas été développé pour l'environnement de vie des jeunes de l'enseignement qualifiant professionnel et se révèle ennuyeux ou enfantin pour ces élèves.
- Le matériel adapté à l'âge des élèves est trop difficile en termes de tâches, mais une partie du contenu cadre avec l'environnement de vie des jeunes.

Si l'on additionne le nombre d'élèves de la filière B, de l'enseignement qualifiant professionnel (25 %), de l'Okan, de l'apprentissage en alternance et de l'enseignement secondaire spécialisé, ils représentent 29 % du nombre total d'élèves en Flandre (ond.vlaanderen.be, s.d.) et 21 % en Wallonie et à Bruxelles (statistiques.cfwb.be, 2023). En d'autres termes, pour un cinquième (Wallonie et Bruxelles) à près d'un tiers (Flandre) des élèves de l'enseignement secondaire (et de leurs enseignants) en Belgique, le secteur de l'ECM est systématiquement absent.

Les items figurant sous « faire et expérimenter » sont un ensemble de possibilités que les enseignant·es du qualifiant utilisent elles·eux-mêmes pour que les leçons et les projets s'inscrivent dans le processus d'apprentissage des élèves. L'essence en est que la théorie ou la connaissance naît de la pratique et de l'expérience.

5. Un climat de classe chaleureux : un climat de classe chaleureux garantit le respect mutuel et la tolérance.

Un climat de classe chaleureux permet aux élèves de se sentir bien à l'école. On observe ici une forte corrélation entre l'ECM et le climat scolaire : L'ECM sera plus facile si le climat de la classe est chaleureux, mais l'ECM peut également favoriser un tel climat. Il ressort du matériel de BeGlobal que les jeunes de l'enseignement qualifiant professionnel peuvent se montrer peu nuancé·es et radicalisé·es. Certains élèves entretiennent des liens plus étroits avec des cultures et des peuples soumis·es à de fortes pressions internationales et suivent les médias sociaux à ce

sujet. Un climat ouvert et chaleureux dans la salle de classe doit garantir que ces élèves se sentent toujours accepté·es et inclu·es en tant qu'individu·es. Pour ce faire, il est possible de détourner l'attention de leur propre opinion et de montrer d'autres aspects, sans que les élèves n'aient à défendre leur opinion à ce moment-là. Un certain nombre d'élèves (et d'enseignant·es) estiment qu'ils sont « seulement » dans l'enseignement qualifiant professionnel et qu'ils appartiennent « seulement » à une certaine culture. Les pensées négatives peuvent faire obstacle à l'ouverture ou à l'apprentissage. Leur apprendre à penser positivement à ce sujet (et leur permettre d'en faire l'expérience en travaillant avec le quartier) peut modifier cette perception (mais pas en affirmant avec enthousiasme le contraire). Cette image est en partie renforcée par la recherche scientifique qui montre, également pour l'ECM, que les élèves issu·es de l'enseignement qualifiant professionnel réussissent moins bien que les élèves issu·es de l'enseignement de transition. La revue de la littérature n'a recensé aucune étude cartographiant les points forts des élèves de l'enseignement qualifiant professionnel en matière d'ECM. Cela peut s'expliquer par le fait que l'ECM issue de la pensée didactique classique (qui figure également dans les objectifs finaux) favorise systématiquement les élèves de l'enseignement de transition.

Pour créer un climat chaleureux et ouvert dans la classe, il faut d'abord s'intéresser à l'environnement de vie des élèves et connaître certains des éléments importants qui s'y trouvent. Il convient à cet effet de leur consacrer du temps en dehors des moments classiques en classe et de leur confier des responsabilités. Lorsqu'un·e membre d'une ONG maîtrise les techniques de recadrage non verbal d'un groupe, iel peut recadrer un comportement indésirable sans avoir à entrer en conflit.

Un climat de classe chaleureux et ouvert (ou un climat de classe démocratique) est un élément récurrent dans la recherche scientifique sur l'ECM (Kavadias, 2017, Sampermans, 2021, Jerome, 2024).

6. Participation (structurelle) : l'ECM sans processus participatifs est une contradiction dans les termes.

La participation structurelle suppose que la formation ou la promotion de la participation fait partie d'un projet. Il est difficile d'être crédible sur les thématiques relatives à l'ECM s'il n'y a pas de participation et de co-décision de la part des élèves. La participation structurelle se décline en plusieurs sous-aspects.

- Tout comme chez les enseignant·es, diversifier l'offre et les modes de participation favorise une plus grande participation. La diversité des choix augmente la probabilité que les élèves se retrouvent dans l'offre. Une offre à laquelle les élèves peuvent participer volontairement (en dehors des heures de cours) donne à ceux et celles qui sont déjà convaincu·es la possibilité de se lancer à fond.
- Il est préférable d'intégrer l'apport et la participation dans le projet de manière structurelle à des moments précis. Cet aspect peut être renforcé en intégrant dans le projet des structures de concertation au niveau des élèves ou en instaurant ces structures dans le cadre du projet.
- Un objectif et un résultat final clairs et les avantages de ceux-ci contrastent initialement avec la liberté de contribuer à déterminer l'objectif final. Cette liberté est nécessaire pour éviter de contraindre les élèves à des formes

obligatoires de « solidarité », d'« action » ou de « sensibilisation des autres ». Ce dilemme peut être évité en fixant des objectifs finaux assortis de conditions. Par ex. : Nous allons organiser un événement de clôture sous la forme d'un marché pour les autres élèves, votre matériel doit pouvoir être disposé sur une table de 70 cm x 120 cm, vous avez 3 minutes pour captiver les autres élèves et il doit y avoir un élément ludique. Dans un projet bien conçu, la plupart de ces éléments ont déjà été abordés ou mis en pratique.

7. Participation (processus) : l'ECM sans processus participatifs est une contradiction dans les termes.

La participation en tant que processus est la forme prise par la participation pendant les leçons proprement dites : alterner les groupes, mais aussi choisir ses propres groupes, avoir son mot à dire sur ce qui est faisable, partager les connaissances (à partir de l'enseignement qualifiant professionnel), être clair sur ce qui ne peut pas être fait, la disponibilité, l'évaluation des enseignant·es et des travailleur·euses d'ONG, l'assistance en ligne et la collaboration. Il s'agit plutôt ici d'un ensemble de principes didactiques généraux en matière d'apprentissage de la promotion de l'apport. Le fait qu'ils soient néanmoins fréquemment mentionnés dans le matériel de BeGlobal signifie qu'ils ne sont pas complètement acquis.

8. Projet à court terme : quels sont les points forts d'un projet court terme ?

Si l'ECM doit devenir un récit fort dans l'enseignement qualifiant professionnel, de nombreuses opportunités seront perdues si l'on ne part pas des matières pratiques. Les élèves choisissent une orientation, en tirent une partie de leur identité et l'intègrent, au moins implicitement, dans leurs perspectives d'avenir. Le fait de pouvoir faire ce choix, de se l'approprier et de l'utiliser pour réaliser un objectif à long terme que l'on partage avec d'autres sont les conditions de base de l'espoir. Les projets à court terme suscitent une forte motivation intrinsèque et des émotions positives, en partie véhiculées par l'auto-efficacité (Franke et al., 2017).

En outre, les matières pratiques offrent justement la possibilité de collaborer activement avec le quartier et le réseau de stages dans le cadre de l'ECM. Dans la littérature, les exemples positifs de mise en œuvre de l'ECM à partir de matières pratiques ont souvent un lien avec le réseau local (par exemple, un Repair Café dans les filières techniques ou une journée consacrée aux repas sains dans les filières Nutrition et Soins). D'un autre côté, le fait que les mêmes exemples reviennent toujours indique que le potentiel des matières pratiques n'est pas exploité. Cet aspect est expliqué plus en détail dans la partie consacrée à la littérature internationale et nationale.

Il est recommandé d'instaurer immédiatement une culture de collaboration entre les travailleur·euses de l'ONG et les enseignant·es et de faire en sorte que des activités se déroulent également en l'absence des travailleur·euses de l'ONG. Après tout, ce sont les enseignant·es qui sont les spécialistes des matières (pratiques).

Dans les premières années de l'enseignement qualifiant professionnel, l'ECM peut mettre en évidence les points forts des élèves (et leur permettre de s'exercer sur ces points, ce qui peut les aider dans leurs choix d'études). Dans les deux parties du pays, la législation et d'autres projets offrent des possibilités que l'ECM peut

utiliser, bien qu'elles n'aient pas toujours un rapport avec les matières pratiques et constituent donc également des pièges. La liste des critères de cette catégorie est destinée à un projet au cours de la première année de coopération et comprend un certain nombre de critères permettant d'initier la coopération lorsqu'un projet n'est pas possible.

9. Projet à long terme : quels sont les points forts d'un projet à long terme ?

Lorsqu'une collaboration à long terme est possible et qu'il n'y a pas de vision à long terme, un projet devient rapidement un événement culturel qui se répète chaque année. Il est donc recommandé de se mettre d'accord sur des ajustements et des extensions du projet dès le début de la première année. L'ancrage du projet (dans l'infrastructure numérique de l'école) et dans le fonctionnement de l'école lui confèrera un caractère durable. Tout comme son extension à d'autres classes et d'autres écoles. Le lien avec le point 1. (l'environnement de vie des élèves et le travail de quartier) implique qu'après une année de coopération, un quartier fait généralement appel à l'école pour poursuivre la collaboration. Cela aussi peut créer un engagement à long terme autour de l'ECM.

Les deux lignes de croissance s'inscrivent dans le cadre de projets à long terme. Il est à noter que les deux lignes de croissance s'appuient sur les sources francophones de BeGlobal. La ligne de croissance 1 est basée sur le renforcement du contenu de la coopération au sein de l'école. Elle part des écoles où l'autorité des enseignant·es est faible et où l'ordre et le respect sont problématiques. Nous devons partir du principe qu'un certain nombre d'écoles répondent à ce critère et l'ECM est alors considérée comme un outil qui peut contribuer à instaurer un climat de classe chaleureux et ouvert (point 5) et donc à créer des conditions propices à l'apprentissage. La dernière étape de cette ligne de croissance implique que l'école peut continuer à développer le projet de manière indépendante. Les travailleur·euses des ONG/organisations actives en ECM peuvent utiliser cette ligne de croissance pour définir les étapes des années à venir et suivre l'évolution.

La coopération structurelle doit bien entendu également viser à impliquer le plus grand nombre d'élèves possible.

La ligne de croissance 2 part du point de vue des élèves et veille à la sécurité des processus d'apprentissage dans le cadre d'une collaboration à long terme. Cette ligne de croissance se décline en deux colonnes. La première indique avec qui la collaboration s'effectue. La seconde concerne le développement de la citoyenneté démocratique. Les deux colonnes ne doivent pas nécessairement coïncider complètement, mais des opportunités sont perdues si, par exemple, une école axe sa collaboration sur le contexte international et qu'elle se situe toujours au niveau « engager » en termes de participation.

Indépendamment des deux lignes de croissance, il reste important qu'une école acquière de plus en plus d'autonomie en termes d'ECM et que l'ONG devienne superflue. L'ONG doit également veiller à cet aspect. Il est particulièrement regrettable de voir un projet rester attaché au·à la travailleur·euse de l'ONG et disparaître lorsque celui-celle-ci s'en détache.

Certains éléments d'un fonctionnement durable à long terme sont décrits plus en détail dans la section suivante.

10. Réflexion et évaluation : permettent de voir les changements et les progrès.

Il n'y a, dans le matériel récolté par BeGlobal, que peu d'attention accordée à la réflexion et l'évaluation, alors que celles-ci sont essentielles pour cartographier les processus d'apprentissage des élèves et assurer le suivi des projets. Le personnel externe des écoles (et pas seulement celui du secteur de l'ECM) fait souvent remarquer qu'il ne veut pas être impliqué dans l'évaluation des élèves. Cette remarque est justifiée. L'évaluation des élèves ne peut pas dépendre (uniquement) de l'évaluation d'une personne qui ne connaît pas vraiment l'élève ou qui ne l'a pas assez vu. Cela dit, la réflexion et l'évaluation vont bien au-delà d'un exercice d'appréciation.

L'objectif premier de l'évaluation des élèves en ECM n'est pas une évaluation pour l'école, mais pour l'élève lui-même. Grâce aux activités d'ECM, les élèves devraient développer une image de plus en plus nuancée d'eux-mêmes en relation avec les thématiques de l'ECM. Cela nécessite une auto-évaluation. Les conditions préalables sont qu'elle soit faite de manière systématique, qu'elle soit tenue à jour, qu'elle reste à la disposition de l'élève et qu'elle se reproduise dans des activités ultérieures au fil des ans. L'auto-évaluation développe un langage nuancé et, inversement, un langage plus riche et nuancé permet une auto-évaluation plus approfondie. L'auto-évaluation est donc le point de départ de l'évaluation, et ce n'est qu'ensuite que l'évaluation des objectifs d'apprentissage devient intéressante et significative.

La.e travailleur.euse de l'ONG peut toutefois fournir ce cadre d'évaluation et les outils associés pour l'ECM, ce qui n'équivaut pas à leur auto-utilisation. En concertation avec l'école, ces outils peuvent être adaptés au cadre de l'école. Le point de départ est que les travailleur.euses des ONG aient une maîtrise telle des processus d'apprentissage de l'ECM qu'ils disposent également d'une expertise en matière de réflexion et d'évaluation.

Le savoir-faire nécessaire au suivi et à l'évaluation des projets devrait normalement être présent dans chaque ONG et chaque école. Les critères permettant de le renforcer sont imbriqués dans la classification en différentes catégories.

11. Encadrer les ONG: de quoi ont-elles besoin pour réaliser un travail qualitativement solide (au-delà de leur rôle d'expertes) ?

L'analyse et le codage font apparaître un grand nombre de critères communs à toutes les ONG en ECM. BeGlobal peut jouer le rôle de contrôleur qualité pour ces critères. Le point 4 (Faire et expérimenter) et le point 10 (Réflexion et évaluation) sont ceux qui fournissent le plus d'informations à cet égard. Cet encadrement est déjà en soi un projet à long terme.

Comme indiqué au point 4, le secteur de l'ECM est systématiquement absent pour 21 % des élèves wallons et bruxellois et 29 % des élèves flamands. L'élaboration d'un texte de vision spécifique à l'enseignement qualifiant professionnel qui part de l'action et de l'expérience est un bon point de départ. Une étape suivante consistera à développer une ligne d'apprentissage basée sur le modèle des Pays-Bas, dans

laquelle figurent explicitement les matières pratiques avec des critères d'évaluation clairs. (Une ligne d'apprentissage selon le modèle des Pays-Bas est une ligne d'apprentissage basée sur des objectifs, tandis qu'une ligne d'apprentissage selon le modèle flamand est basée sur le contenu (Taalunie.org, s.d.). Le développement, la collecte et la fourniture de matériel répondant spécifiquement aux deux critères susmentionnés peuvent ensuite être entrepris avec les ONG et les écoles.

À partir des matières pratiques, la collaboration avec les organisations sectorielles peut être renforcée. L'intérêt de ces organisations est de disposer d'une main-d'œuvre motivée, mais aussi flexible. Elles peuvent apporter un soutien (financier et matériel) pour travailler sur certaines compétences professionnelles transversales via des projets d'ECM.

Les ONG peuvent consolider leur position et accroître leur savoir-faire en faisant appel elles-mêmes à des spécialistes de l'enseignement qualifiant professionnel et en fournissant un point de contact unique au sein de leur propre organisation pour les enseignant·es du qualifiant professionnel. Une ligne de croissance pour la mise en œuvre des projets et le suivi de leur qualité, ainsi qu'un modèle (personnalisable) de protocole de coopération avec les écoles les aident à encadrer la collaboration. La troisième catégorisation du présent rapport peut servir de base à cet égard.

12. Image de l'école.

Bien que l'étude du programme Annoncer la Couleur (2015) accorde une grande importance à l'image de l'école, le risque est d'accroître la ségrégation par le biais de l'ECM. La ligne de croissance 1 est basée sur cette étude, mais sans reprendre les indications du nombre d'élèves "à indice socio-économique faible" (SES-leerlingen en Flandre). En tout état de cause, changer l'image de l'école est un travail de longue haleine. Le projet Vlaggen en Wimpels (Bossuyt, Joos C Morbee, s.d.) a toutefois montré que le choix de miser sur une école qui est un reflet du quartier en collaborant avec le quartier rehausse l'image de l'école, même s'il faut nuancer en précisant que ce projet s'est principalement déroulé dans des écoles primaires.

Les stages à l'étranger rehausseront également l'image de l'école, mais la question est de savoir si tout cela ne sera pas réservé à une poignée de privilégié·es. En d'autres termes, les stages à l'étranger ne peuvent contribuer à l'ECM que s'ils s'inscrivent dans un projet beaucoup plus vaste impliquant tous les élèves.

Enfin, le « prestige d'une année » ayant pris part à des projets solides d'ECM peut inciter à la mise en place d'initiatives similaires au cours des années suivantes.

Partie 2 – Résultats issus de la littérature nationale et internationale

2.1 Dans quels projets de la littérature nationale et internationale retrouve-t-on ces critères ?

La recherche de projets de citoyenneté mondiale de premier plan a d'abord été effectuée dans des bases de données qui rassemblent des articles sur l'éducation à la citoyenneté mondiale à l'échelle régionale et mondiale. Pour la littérature internationale, il s'agit, par ordre alphabétique des bases de données suivantes : APCEIU database, EPALE, GCED Clearinghouse, GCED Online Campus, Global Education and Learning database (GEL), Office des publications de l'Union européenne, School Education Platform, UNESDOC (UNESCO) et UNEVOC. Les bases de données nationales passées sous revue sont les suivantes : Acodev, BeGlobal, Caritas, CNCD-11.11.11, Gentse Inspiratiebank voor Diversiteit op School (GIDS), Îles de Paix, Klascement et Studio Globo.

L'équipe de recherche a principalement recherché des projets, des activités ou de la littérature sur l'ECM dans l'enseignement qualifiant technique et professionnel. Les résultats obtenus ont ensuite été examinés au regard des critères prédéfinis.

En ce qui concerne la littérature, l'équipe de recherche a principalement trouvé des études générales sur l'ECM. Une seule de ces études était axée sur le qualifiant technique et professionnel dans l'enseignement secondaire (Suhonen, 2024). Lorsque les chercheur·euses abordent ce groupe cible, souvent désigné dans la littérature internationale par la dénomination anglaise Technical and Vocational Education and Training (TVET), ils traitent principalement de la TVET dans la formation continue ou de l'importance économique/écologique des élèves de la TVET sans mettre l'accent sur l'ECM.

C'est ce qui ressort non seulement de leurs propres recherches, mais c'est aussi ce que Suhonen et al. constatent lors d'entretiens avec des enseignant·es :

“Au niveau politique, les organisations internationales ont commencé à mettre l'accent sur la nécessité de disposer de « compétences en matière de durabilité » ou de « compétences pour la transition verte » dans l'EFP, y compris des compétences techniques et transversales, mais en se concentrant principalement sur la garantie de la croissance économique et la préparation des apprenants « pour les marchés du travail plus “verts” de demain. [Notre traduction] (Inter-Agency Working Group on Work-based Learning 2022, in Suhonen 2024).

Si l'étude de Suhonen reprend certains de nos critères, comme le fait de partir de la pratique et de l'expérience de l'élève, d'impliquer les acteur·trices locaux et d'ancrer l'ECM dans les parcours d'apprentissage (Suhonen 2024), il est important de noter que leur revue de la littérature et les résultats de leurs entretiens avec des enseignant·es ne fournissent pas d'indications concrètes sur ce dernier point.

Les principales études nationales reconnaissent également le manque de visibilité actuelle de l'ECM dans l'enseignement qualifiant professionnel. Dans le « Manuel d'éducation à la citoyenneté mondiale. Une perspective belge. » (Giraud 2024), un seul parcours pédagogique du programme Annoncer la Couleur/Kruit est cité comme exemple pour l'enseignement qualifiant professionnel, sur un total de 264 pages.

Les chercheur·euses admettent toutefois qu'il serait nécessaire d'effectuer une revue de la littérature supplémentaire sur l'ECM pour ce groupe cible :

« Le ministre de la Coopération au développement, Enabel et le programme Annoncer la Couleur/Kruit ont l'intention d'ouvrir de nouveaux champs d'action pour l'avenir (2021-2025) : un accent particulier sera mis sur les groupes moins touchés, tels que les étudiants de l'enseignement professionnel et artistique [...]. » (Giraud et alii, 2024)

Les outils concrets directement utiles à l'ECM dans le technique qualifiant et le qualifiant professionnel ne sont pas seulement rares dans la littérature, mais aussi dans les activités et les mallettes pédagogiques analysées. De plus, l'efficacité des méthodes d'enseignement appliquées n'est jamais démontrée. En d'autres termes, les enseignant·es ne trouvent pas de méthodes d'enseignement efficaces qui sont adaptées au groupe cible professionnel. Les expériences des enseignant·es interrogé·es confirment ces résultats.

A la page suivante, un aperçu schématique des bases de données examinées et du nombre de résultats pertinents et utiles produits.

Plateforme	Nombre de résultats de recherche ¹	Nombre de résultats pertinents, mais pas utiles pour l'enseignement qualifiant	Nombre de résultats utiles pour l'enseignement qualifiant	Pourcentage de matériel utilisable
Base de données APCEIU	1	0	0	0%
EPALE	0	0	0	0%
GCED Clearinghouse	6	2	0	0%
GCED Online Campus	0	1	0	0%
Global Education and Learning Database (GEL)	50	6	1	2,0%
Office des Publications de l'Union européenne	1	0	0	0%
School Education Platform	234	11	13	5,5%
UNESDOC	2	2	0	0%
UNEVOC	1	0	0	0%
ACODEV	2	2	1	50%
BeGlobal	321 (dont 10% analysé)	13 (sur 32)	0 (sur 32)	0%
Caritas	3	1	0	0%
GIDS	1	1	0	0%
Îles de Paix	13	5	0	0%
Klascement	316 (dont 10% analysé)	11 (sur 33)	8 (sur 33)	24%
Studio Globo	1	1	1	100%

¹ Les termes de recherche ont été saisis dans la langue de la base de données. Pour les termes de recherche utilisés, voir « Méthodologie ».

Comme le montre le tableau récapitulatif, après un examen critique, il reste peu de matériel prêt à l'emploi pour les enseignant·es du qualifiant professionnel. À titre d'illustration, citons quelques exemples de matériel utile identifié :

Un premier exemple se trouve dans la base de données Klascement et consiste en une brochure d'inspiration du programme Annoncer la Couleur/Kruit sur le potentiel des outils numériques dans l'ECM. Cette brochure comprend un projet développé spécifiquement pour les élèves de l'enseignement technique qualifiant et du qualifiant professionnel : « Where is the water? » par Join For Water et GameWise (ASBL Annoncer la Couleur, s.d.). Dans le cadre de cette activité, les jeunes sont envoyé·es de manière autonome dans la ville avec une tablette qui les conduit chez des commerçant·es locaux·ales. En partant de leurs propres expériences, iels participent au jeu et en apprennent davantage sur leur empreinte hydrique. Ce jeu répond donc à 2 de nos 12 critères, à savoir : Élève/ONG : spécialiste de son propre environnement de vie et Faire et expérimenter.

L'exemple des recherches effectuées dans la **School Education Platform** illustre quant à elle la frustration que peuvent ressentir les enseignant·es lors de cet exercice. Les termes de recherche classiques, tels que « Vocational Education and Training + Citizenship Education » et leurs variantes, donnent 0 résultat. Ce n'est que lorsque les filtres sont utilisés de manière suffisamment large et que les références à la Global Citizenship Education sont supprimées que 234 résultats apparaissent. Ajoutons à cela la condition que la base de données et la philosophie sous-jacente soient connues de l'enseignant·e. Sur ces 234 résultats, 13 (5,5 %) fournissent des idées utiles mais aucun projet utile pour l'enseignement qualifiant professionnel. L'une des raisons est que le terme « Vocational » renvoie principalement à des projets qui font appel aux arts (art education, arts). Il doit être très décourageant pour les enseignant·es du qualifiant de tomber sur ce type de matériel.

Le fait que l'application aléatoire de la règle des 10 % dans la méthodologie propre ne donne généralement pas de résultats confirme le caractère problématique de la construction des bases de données pour l'ECM, ou l'absence de projets pour l'enseignement qualifiant professionnel dans ces bases de données.

La raison pour laquelle le travail de quartier et les matières pratiques peuvent aboutir à des projets d'ECM efficaces et dotés d'une dimension internationale est illustrée ci-dessous par deux exemples. Ces exemples portent sur l'une ou plusieurs filières de l'enseignement qualifiant professionnel et les expériences de l'un des chercheur·euses.

Coiffure :

- Les différentes coiffures des membres de la famille des élèves constituent le point de départ du travail de quartier. Les conversations sur les coiffures avec des parents de différentes générations permettent de créer des liens. Des photos réalisées par les élèves elles-mêmes alimentent les conversations à ce sujet en classe.
- Les élèves confectionnent des chèques-cadeaux pour offrir une coupe de cheveux. L'objectif n'est pas de les distribuer au moment même, mais de faire prendre conscience qu'ils vont les distribuer (objectif final clair).
- La recherche initiale de coiffures s'étend multiculturellement via les familles et les amis. Quelles sont les coiffures (traditionnelles) dans les pays

d'origine ? Sur les coiffures de quel pays aimeriez-vous en savoir plus ? Quelles sont les différences par rapport à la façon dont travaillent les élèves ? Les élèves testent ensuite des coiffures sur des poupées. Les élèves poursuivent leur travail en prenant des photos et en les utilisant pour créer un moodboard. Les élèves analysent les photos ensemble pour découvrir les techniques utilisées pour les différentes coiffures.

- Sur la base des moodboards, une vente imaginaire a lieu le jour où l'école est ouverte au public (par exemple lors d'une journée portes ouvertes). Les élèves présentent leur moodboard et leur projet et demandent un feedback aux visiteur·euses. Les visiteur·euses reçoivent trois jetons qu'ils peuvent donner à différents élèves s'ils sont particulièrement intéressé·es par leur projet. L'objectif n'est pas de désigner un·e « vainqueur·euse », mais plutôt d'examiner d'un œil critique sa propre conception.
- Lors d'un cours ultérieur, on examine en classe quelles conceptions étaient « commercialement » intéressantes et pourquoi. L'expérimentation avec la poupée coiffure se poursuit.
- Les élèves cherchent un nouvel input. Cette fois dans le monde de la mode, mais l'icône doit être originaire d'un autre pays (voir We Present sur le site Wetransfer).
- Défi supplémentaire : un petit couvre-chef, un attribut ou un accessoire doit être ajouté à la conception.
- Sur le lieu de stage, l'élève demande s'il peut interviewer un·e client·e. Ce·tte client·e apporte des photos de coiffures (qui lui plaisent ou qu'il a eues dans le passé).
- Visite en maison de retraite et élément écologique : comment cela se passait-il autrefois chez le·la coiffeur·euse ? À quelle fréquence y alliez-vous ? Quels produits étaient utilisés ? Était-ce plus écologique avant ou maintenant ? Chaque élève s'entretient avec un pensionnaire.
- Dilemme moral : à qui donner le chèque-cadeau ? À quelqu'un de son entourage ? Pourquoi ? À quelqu'un qui en a besoin ? Dans quelle mesure êtes-vous prêt·e à adapter votre conception à la demande de la personne ? Ou bien basez-vous le choix de la personne sur votre conception ?
- Réaliser la coiffure d'une personne dans le cadre de l'épreuve intégrée (EI).

Mécanique et électricité :

- Les élèves visitent un musée d'archéologie industrielle axé sur l'énergie d'hier et d'aujourd'hui. Ils prennent des photos d'objets et d'images en rapport avec l'énergie.
- Sur la base de ces photos, ils engagent la conversation avec des personnes âgées du quartier, le centre pour seniors servant d'intermédiaire. Pendant ce temps, les enseignant·es recherchent auprès du centre pour seniors des personnes qui ont travaillé dans le domaine de l'énergie.
- Les « spécialistes de l'énergie du passé » sont invité·es à l'école. Les élèves leur font visiter leur atelier. La visite est préparée dans le cadre du projet de matières générales. La discussion porte principalement sur la comparaison entre le passé et le présent.
- L'objectif final est dévoilé : construire une alimentation électrique portable pour charger une batterie. Cette batterie doit fournir de l'énergie pour trois soirées, 3 heures à chaque fois.

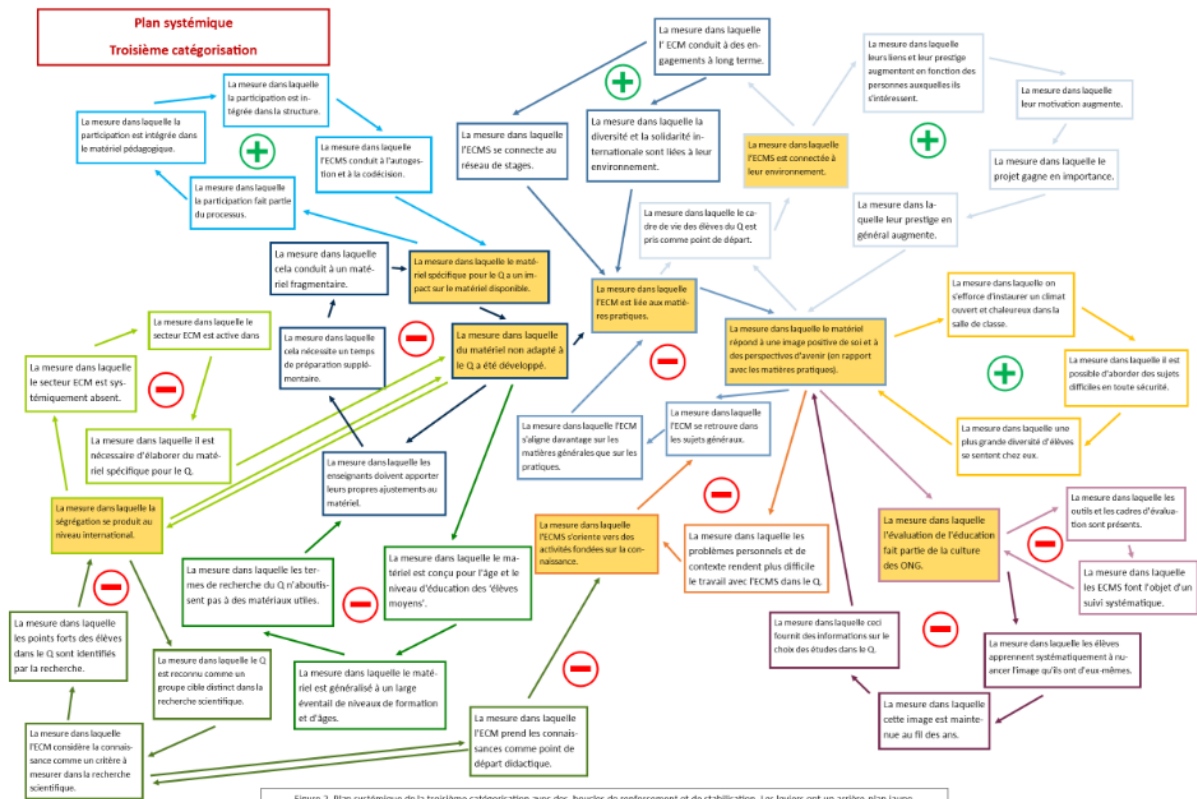
- Les élèves choisissent par sous-groupe une forme d'énergie sur laquelle ils souhaitent travailler davantage (eau, vent, soleil, énergie cinétique...). Ils recherchent des exemples dans leur propre culture et dans leur éventuel pays d'origine.
- Ils élargissent leurs connaissances via Internet sur la base de termes de recherche fournis par les enseignant·es et visitent le site de lowtechmagazine (<https://solar.lowtechmagazine.com/> ou <https://www.lowtechmagazine.be/>, s.d.).
- Les sous-groupes commencent par élaborer un premier projet. Ils réalisent (avec un accompagnement) un dessin technique et une maquette non fonctionnelle. Toutes les pièces doivent être présentes.
- Chaque sous-groupe recherche une personne de contact dans un autre pays, de préférence sur proposition d'un·e élève. Si cela n'est pas possible pour chaque sous-groupe, l'école/l'ONG se charge de le faire. Sur la base de la maquette, ils entament une discussion. La personne de contact d'un autre pays donne un feedback sur ce qui est faisable (et éventuellement abordable sur le plan financier) dans son pays.
- Les élèves ajustent leur projet en fonction du feedback. Ils en discutent sur leur lieu de stage.
- L'école lance une campagne de sponsoring afin d'introduire le plus grand nombre possible de projets dans d'autres pays de manière viable. Cela peut se faire en fournissant des plans (avec des vidéos d'instruction), des modèles réduits ou des matériaux.
- Les sous-groupes développent leur projet pour en faire un prototype qui fonctionne. Ils testent s'il répond aux exigences et procèdent à des ajustements. Cela se fait en trois itérations. Les élèves contactent elles-mêmes les habitant·es de leur quartier/lieu de stage pour leur demander leur avis.
- Les sous-groupes finalisent leur projet. Les modèles sont exposés lors de la journée portes ouvertes de l'école et pendant les vacances d'été au centre culturel local. L'exposition est diffusée publiquement par l'intermédiaire des autorités locales.
- Au cours des dernières semaines, les plus jeunes classes visitent l'exposition. Il peut aussi s'agir d'élèves de dernière année de l'école primaire. La filière Soins peut organiser un atelier et s'impliquer ainsi dans le projet.

2.2 Quels sont les facteurs qui renforcent ou stabilisent la mise en œuvre de l'ECM dans l'enseignement technique qualifiant et qualifiant professionnel ?

Pour mieux comprendre la relation entre les facteurs qui déterminent la mise en œuvre de l'ECM dans l'enseignement qualifiant, une analyse systémique avec boucles de rétroaction a été effectuée sur la troisième catégorisation (Meadows, s.d. ; Jones & Van Ael, 2022). Dans une première itération, les boucles de rétroaction possibles ont été consignées. Lors d'une deuxième itération, ces boucles ont été systématiquement élaborées et redéfinies en fonction des exigences méthodologiques. Pour ce faire, chaque item a été retraduit dans une position neutre qui commence par la formulation « La mesure dans laquelle... ». L'analyse aboutit automatiquement à des leviers. Il s'agit de facteurs qui font partie de plusieurs

boucles de rétroaction et dont l'impact sur le système est plus important. La troisième itération a permis d'éliminer les erreurs dans les boucles.

Le plan systémique en format plus grand (A3) est joint dans un document séparé (annexe 2) :



Pour ne pas alourdir le texte de la boucle de rétroaction, « enseignement qualifiant » a été abrégé en « Q ». Les boucles de rétroaction et les flèches afférentes ont chacune leur propre couleur. Dans chaque boucle, il y a un signe moins (-) rouge ou un signe plus (+) vert. Le signe moins rouge indique qu'il s'agit d'une boucle de stabilisation, le signe plus vert qu'il s'agit d'une boucle de renforcement. Il est important de tenir compte du fait qu'un plan systémique est un instantané dans le temps. En d'autres termes, le caractère renforçant ou stabilisant d'une boucle de rétroaction est valable pour le système tel qu'il est aujourd'hui. Lorsque des politiques différentes influencent certains facteurs, une boucle de stabilisation peut se transformer en boucle de renforcement, ou vice versa. Les facteurs sur fond jaune sont les leviers, c'est-à-dire les endroits où convergent plusieurs boucles de rétroaction.

Les différentes boucles de rétroaction du système :

Les boucles de renforcement :

- 1) La première boucle de renforcement concerne la participation. La participation peut être présente dans le processus d'apprentissage ou dans le matériel pédagogique, ce qui permet aux élèves d'acquérir des connaissances et de mettre en pratique des compétences participatives dans le cadre d'un cours. L'élément amplificateur (ou de renforcement) est principalement défini en portant la participation au niveau de la structure du projet ou en lui conférant un caractère autodéterminé dans tous les projets, conformément à la deuxième colonne de la ligne de croissance 2.
- 2) Dans la deuxième boucle de renforcement, on part de l'environnement de vie des élèves, qui peut conduire à des engagements à long terme avec les autres. La boucle de rétroaction agit par deux voies sur la mesure dans laquelle l'ECM se connecte à la pratique. D'une part, par le réseau de stages et, d'autre part, par la diversité et la solidarité internationale à partir de leur environnement. Les engagements à long terme sont nécessaires pour garantir que l'ECM ne s'enlise pas dans des actions ponctuelles.
- 3) Au centre de la troisième boucle de rétroaction, on retrouve l'image de soi des élèves et leurs perspectives d'avenir. La boucle montre clairement comment l'image peut être un moteur de motivation et d'approfondissement du projet. Le respect des personnes qui leur sont chères précède le respect général. L'image de soi positive les incite à ouvrir leur environnement de vie à l'école et à l'ECM.
- 4) La quatrième et dernière boucle de rétroaction illustre l'effet de renforcement d'un climat chaleureux et ouvert dans la salle de classe. La sécurité des élèves s'en trouve accrue, ce qui permet à une plus grande diversité d'entre eux de se sentir chez elles-eux, renforçant ainsi leur estime de soi.

Les boucles de stabilisation :

- 1) La première boucle de stabilisation comporte deux voies et réduit la mesure dans laquelle du matériel non adapté à l'enseignement qualifiant professionnel est élaboré. La première voie mène au facteur selon lequel il n'y a pas beaucoup de pays dans lesquels la ségrégation de l'enseignement est la règle. Dans ces pays, il n'y aura donc pas non plus de matériel développé spécifiquement pour l'enseignement qualifiant professionnel. Cette deuxième voie montre que si le secteur de l'ECM n'est pas actif dans l'enseignement qualifiant, il n'est pas non plus nécessaire d'élaborer du matériel spécifique pour l'enseignement qualifiant professionnel.

- 2) La deuxième boucle montre ce qui se passe lorsque les enseignant·es doivent apporter leurs propres ajustements au matériel. Cela conduit à un matériel fragmentaire qui a trop peu d'impact sur la visibilité du matériel pour les autres enseignant·es. Il en résulte ensuite que le matériel qui n'est pas adapté à l'enseignement qualifiant est présent en plus grand nombre.
- 3) La troisième boucle reflète la mesure dans laquelle le matériel est trop généralisé. Cela renforce la mesure dans laquelle les termes de recherche n'aboutissent à rien, obligeant les enseignant·es à retravailler le matériel.
- 4) La boucle 4 explique ce qui se passe lorsque l'ECM se cantonne aux matières générales, laissant de côté les matières pratiques.
- 5) La boucle 5 est en outre renforcée négativement par la boucle de stabilisation 6, dans laquelle le parcours et les problèmes personnels des élèves incitent les enseignant·es à opter pour des cours axés sur les connaissances, ce qui renforce le lien avec les matières générales.
- 6) La sixième boucle de rétroaction montre clairement que lorsque des ONG ne procèdent pas à l'évaluation de l'ECM, les outils et les cadres permettant de suivre les progrès des élèves ne sont pas développés.
- 7) La boucle 7 montre qu'en conséquence, les élèves ne se voient pas offrir la possibilité de développer une image nuancée d'eux-mêmes, si bien que les opportunités d'influencer via l'ECM les choix d'études et l'image positive de soi disparaissent.
- 8) Dans la boucle 8, on peut observer l'impact de la recherche scientifique. Le faible taux de ségrégation dans l'enseignement fait que la recherche s'appuie fortement sur les connaissances comme critère de mesure de l'ECM. Par conséquent, les points forts de l'enseignement qualifiant professionnel ne sont pas mis en évidence et, au niveau pédagogique, l'application de l'approche axée sur les connaissances dans l'enseignement qualifiant n'est pas remise en question. Cela encourage le recours à cette approche fondée sur les connaissances dans la pratique.

Les boucles de stabilisation sont majoritaires, ce qui est cohérent avec le constat selon lequel l'ECM est peu répandue dans l'enseignement qualifiant professionnel. Plus encore, l'analyse donne des signes évidents que le système « ECM dans le qualifiant » risque de se désintégrer si les politiques ne changent pas (9 boucles de stabilisation contre 4 boucles de renforcement).

Trois leviers sont reliés aux boucles de renforcement :

- La mesure dans laquelle le matériel spécifique pour le qualifiant professionnel a un impact sur le matériel disponible.
- La mesure dans laquelle l'ECM est liée aux matières pratiques.
- La mesure dans laquelle l'ECM est connectée à leur environnement.

Un levier est relié à des boucles de renforcement et de stabilisation :

- La mesure dans laquelle le matériel répond à une image positive de soi et à des perspectives d'avenir (en rapport avec les matières pratiques).

Quatre leviers sont reliés à des boucles de stabilisation :

- La mesure dans laquelle du matériel non adapté au qualifiant professionnel a été développé.
- La mesure dans laquelle l'évaluation de l'éducation fait partie de la culture des ONG.
- La mesure dans laquelle la ségrégation (dans l'enseignement) se produit au niveau international.
- La mesure dans laquelle l'ECM s'oriente vers des activités onnées sur la

connaissance.

Nous allons aborder ces différents leviers :

- La mesure dans laquelle le matériel spécifique pour le qualifiant professionnel a un impact sur le matériel disponible.

Ce levier est quelque peu surprenant car il n'apparaît pas comme critère dans la troisième catégorisation. Néanmoins, il est très logique car l'effet multiplicateur de l'ECM dans l'enseignement qualifiant professionnel est principalement lié à l'impact du matériel disponible spécifiquement conçu pour cet enseignement. En d'autres termes, ce n'est que lorsque le matériel disponible pour l'enseignement qualifiant professionnel est suffisant (et de bonne qualité) que les enseignant·es des écoles non accompagnées commencent à pouvoir expérimenter et se développer par elles·eux-mêmes.

- La mesure dans laquelle l'ECM est liée aux matières pratiques.

L'importance du lien avec les matières pratiques établie lors de la troisième catégorisation est confirmée ici. Les raisons sont les mêmes. Il est plus facile et plus efficace de travailler sur l'estime de soi positive dans le cadre des matières pratiques, à la fois parce que cela ouvre des possibilités en matière de travail avec le quartier et parce que cela renforce la connexion avec un climat de classe positif et chaleureux. L'action et l'expérimentation sont au cœur des matières pratiques, ce qui rend plus naturel pour les enseignant·es et les élèves d'adapter l'ECM à leur réalité dans le cadre de ces matières.

- La mesure dans laquelle l'ECM est connectée à leur environnement.

Les boucles de rétroaction montrent que le lien avec l'environnement a un impact positif sur la motivation et l'estime des élèves et qu'il ouvre la voie au renforcement de l'ECM via la solidarité internationale et le réseau de stages.

- La mesure dans laquelle le matériel répond à une image positive de soi et à des perspectives d'avenir (en rapport avec les matières pratiques).

Ce levier a un effet de renforcement dans un climat de classe ouvert et chaleureux. Lorsque le parcours ou les situations personnelles des élèves empêchent ce climat de classe ouvert, nous voyons l'ECM se déplacer vers les connaissances et les matières générales. Il convient de souligner que l'analyse ne suggère pas que l'ECM n'est pas possible dans les matières générales, mais plutôt que l'ECM dispensée uniquement dans les matières générales est une piste difficile.

- La mesure dans laquelle du matériel non adapté au qualifiant professionnel a été développé.

Ce critère était attendu en tant que levier. La position centrale dans le schéma et le lien direct avec deux autres leviers montrent qu'il s'agit d'un levier très important. D'autant plus que ce levier contrôle trois boucles de stabilisation. De plus, ce levier est une condition au levier juste au-dessus : la mesure dans laquelle le matériel spécifique pour le qualifiant a un impact sur le matériel disponible.

- La mesure dans laquelle l'évaluation de l'éducation fait partie de la culture des ONG.

Ce levier ne figure pas non plus en tant que tel dans les critères. C'est un facteur qui est apparu pour pouvoir fermer les boucles de rétroaction. L'étude ne permet pas de déterminer si l'évaluation dans l'enseignement fait ou non partie de la culture des ONG. Si c'est le cas, ces boucles peuvent rapidement devenir des boucles de renforcement. Dans le cas contraire, l'élaboration de l'évaluation ne suffira pas en soi à la mettre en œuvre.

- La mesure dans laquelle la ségrégation (dans l'enseignement) se produit au niveau international.

La ségrégation ne constitue un choix en matière d'enseignement que dans un nombre limité de pays. Cela signifie qu'au niveau international, l'enseignement qualifiant prend des formes très diverses et n'est pas toujours lié à la perception d'un enseignement destiné aux élèves les plus faibles. Cela dit, sur le plan méthodologique, l'approche de l'ECM fondée sur la connaissance répond aussi à d'autres motivations. Cette approche renforce l'idée que l'ECM doit partir de la connaissance, ce qui oriente l'ECM vers les matières générales.

- La mesure dans laquelle l'ECM s'oriente vers des activités fondées sur la connaissance.

C'est le dernier levier, qui établit le lien entre la recherche scientifique et le modèle pédagogique dominant d'une part et la pratique en classe d'autre part.

Partie 3 – Résultats des interviews

Quel est le point de vue de trois enseignant·es du qualifiant et de trois ONG, répartie·es entre les parties francophone et néerlandophone du pays, au sujet des critères et des tendances qui se dégagent des critères ?

3.1 Introduction

Dans le courant du mois de septembre et au début du mois d'octobre 2024, six personnes ont été interrogées sur leur expérience de l'ECM, les obstacles et les leviers qu'elles rencontrent en la matière. Le groupe de répondant·es était composé de trois enseignant·es du technique qualifiant et/ou du qualifiant professionnel, chacun·e exerçant dans une école secondaire wallonne, bruxelloise ou flamande, et de trois ONG actives dans le domaine de l'ECM en Wallonie, à Bruxelles et en Flandre.

Les données des répondant·es ont été anonymisées et codées comme suit :

- E1 = Enseignant·e 1, travaillant en Flandre
- E2 = Enseignant·e 2, travaillant en Wallonie
- E3 = Enseignant·e 3, travaillant à Bruxelles
- ONG1 = ONG 1 active en Flandre
- ONG2 = ONG 2 active à Bruxelles et en Wallonie
- ONG3 = ONG 3 active à Bruxelles et en Wallonie

Dans les paragraphes suivants, nous examinerons les similitudes et les différences entre les réponses des personnes interrogées et nous confronterons les obstacles et les conditions qui en résultent aux critères que nous avons dégagés du matériel de BeGlobal.

Lorsque nous parlons des « élèves », nous entendons toujours les élèves du technique qualifiant et/ou du qualifiant professionnel.

3.2 Exemples de réussite

Après la prise de contact et le cadrage du projet de recherche, la première question de l'interview a porté sur des exemples de projets réussis. Les exemples étaient très variés, allant de projets internationaux à des projets belges à l'extérieur et à l'intérieur des murs de l'école, en coopération avec des ONG ou de la propre initiative de l'enseignant·e.

Nous examinerons de plus près ci-dessous la nature des projets et les facteurs de réussite cités par les expert·es du vécu interrogé·es.

Projets internationaux

L'enquête montre que les projets internationaux prennent la forme de stages, mais aussi de collaborations européennes ou de voyages d'immersion en dehors de l'Europe. Leur succès dépend fortement de la **motivation des enseignant·es porteur·euses** (E1, E2) et de la collaboration avec l'ONG et les instances locales

(E2, ONG2). Deux fois, un voyage d'immersion à l'étranger a été annulé, l'une pour des raisons politiques (le·la porteur·euse du projet dans la commune n'a pas été réélu), l'autre en raison de troubles politiques dans le pays de destination et de la perte du soutien de l'ONG par la suite.

Un exemple de projet étranger perçu comme une réussite est celui de E2, qui, en co-crédation avec les éléves, a choisi une thématique (la migration) et un type de voyage (voyage en train suivant la route de la migration vers l'ancien Rideau de Fer). Les **éléves se sont approprié** le projet, ce qui a renforcé leur implication et les résultats.

« Voilà donc ça, c'était très, très chouette parce que les éléves ont participé à l'organisation. » (E2)

Dans le cadre de ce projet, les éléves, en collaboration avec les enseignant·es qui les accompagnaient, ont cherché des activités qu'ils pourraient faire pendant le voyage, comme par exemple un contact avec un centre de réfugié·es local. La planification logistique a été prise en charge par les enseignant·es.

Projets belges

L'enseignant·e 1, qui travaille dans une école secondaire flamande du technique qualifiant et du qualifiant professionnel, a parlé de la réussite d'un échange semestriel avec une école de la communauté germanophone belge, dans le cadre duquel les classes visitent à tour de rôle le parlement de l'autre communauté. Selon l'enseignant·e, la réussite de ce projet réside dans **le fait de rendre la matière enseignée tangible**, dans le lien de confiance entre les enseignant·es impliqué·es qui rend le projet viable à **long terme**, et dans le fait que le moment d'apprentissage se déroule **en dehors des murs de l'école**.

Il ressort des interviews qu'une excursion est un moyen courant d'intégrer l'ECM dans le technique qualifiant et le qualifiant professionnel. Tant E1 que ONG2 constatent par expérience que l'ECM en dehors des murs de l'école a un impact plus positif sur les éléves que dans le contexte scolaire, en raison de la relation potentiellement complexe des éléves avec ce contexte scolaire (ONG2) et des possibilités de rencontre qu'offre un déplacement (E1).

« Je pense que la base de la citoyenneté mondiale consiste à apprendre à connaître l'autre. Et si vous restez entre les quatre murs de votre classe, vous n'atteindrez pas votre objectif ». (E1)

Cependant, l'ECM est également organisée de manière constructive à l'intérieur des murs de l'école. Les formes de travail jugées efficaces à l'intérieur des murs de l'école comprennent les débats, la création de médias numériques (tels que des podcasts et des vidéos), un atelier avec une ONG à l'école et l'intégration de thématiques ECM dans les cours (de langue) à l'aide du théâtre, du cinéma et des actualités. L'ONG3 a constaté qu'il est essentiel d'alterner **différentes formes de travail** au sein d'un même projet pour que les éléves restent motivé·es.

« Il faut varier les méthodes pour essayer de les garder accrochés. » (ONG3)

Cette expérience est également partagée par l'enseignant·e 3, qui s'est remémoré·e une collaboration enthousiaste avec une ONG sur la formation de l'identité. Cette activité alternait diverses formes de travail actif avec un langage visuel expressif et abordait des **thématiques auxquelles les éléves étaient très attachées**,

comme leur propre identité par rapport aux autres et l'égalité à l'école. Cela a entraîné une grande implication de leur part. L'activité avait été portée par un collègue enseignant qui travaillait également à temps partiel dans l'ONG concernée. Lorsque ce collègue a changé d'emploi, les connaissances et le lien avec l'ONG ont également disparu, et le projet n'a pas été reconduit par la suite.

Cela montre que la motivation des élèves, mais aussi celle des enseignant·es, est une condition essentielle pour maintenir les projets en vie à long terme. Ceci est également confirmé par l'ONG 1, dont chaque projet commence par un processus de co-crédation avec l'enseignant·e et qui a constaté que lorsque l'école crée une base de soutien et un espace pour l'ECM, les enseignant·es sont plus motivé·es pour collaborer à des projets à long terme.

L'ONG 3 cite l'exemple d'un projet à long terme qui part de l'individu·e et qui, selon elle, est son projet le plus réussi avec des élèves du qualifiant. S'appuyant sur la philosophie japonaise ikigai, le projet a encouragé les élèves à réfléchir à la durabilité de leur future profession. Selon l'ONG, le succès de ce projet est triple : il s'agissait d'un projet à long terme (au moins cinq sessions de trois heures), qui partait de l'individu·e et de son éducation/de sa future profession.

L'ONG 2 met en évidence ces mêmes facteurs comme étant essentiels à l'ECM dans le technique qualifiant et le qualifiant professionnel, à savoir : un projet à long terme, fondé sur la co-crédation avec les élèves et les enseignant·es, partant de l'environnement de vie des élèves et, idéalement, évoluant avec elle·lui.

« L'idée, c'était de d'abord cartographier le système-monde, d'essayer de mieux le comprendre avec les élèves sur base de, toujours, leurs connaissances. De toute façon, je pense que si on veut qu'un projet fonctionne, ça doit être forcément de la co-construction, ça, on ne peut pas venir avec du savoir froid. » (ONG2)

La collaboration avec les enseignant·es et les élèves est également la base d'un projet d'ECM durable selon l'ONG 1. Le·la travailleur·euse de l'ONG donne l'exemple d'une collaboration avec une école qui l'a contacté·e pour l'aider à développer une idée sur l'appropriation dans l'enseignement qualifiant. Le point de départ de l'école était leur expérience que les jeunes de l'enseignement qualifiant souffrent souvent d'un sentiment d'infériorité par rapport à d'autres filières. Leur objectif était de stimuler la confiance en soi des élèves en partant du principe de l'appropriation. Pour ce faire, l'ONG a impliqué à la fois les enseignant·es et les élèves dans le processus de conception. Un brainstorming a eu lieu sur les centres d'intérêt des élèves et, sur cette base, celles·ceux-ci ont eu l'occasion de développer leur propre projet avec une organisation du quartier. Selon l'ONG, le succès de ce projet réside dans sa nature participative (impliquant à la fois l'enseignant·e et l'élève), le point de départ étant les expériences de l'enseignant·e et les intérêts des élèves. En outre, la confiance et la connexion sont cruciales, puisqu'elles ont permis aux élèves de prendre des responsabilités et de faire valoir leurs compétences.

En résumé, nous pouvons dire que le facteur de réussite le plus fréquemment cité pour un projet d'ECM dans le technique qualifiant et le qualifiant professionnel est la **tangibilité de la thématique**. Et ce, en partant de **l'environnement de vie quotidien** des élèves (E1, E2, E3, ONG2, ONG3) et de **l'égalité** entre l'enseignant·e/le·la travailleur·euse de l'ONG et les élèves (E2, ONG2). En alternant **différentes formes de travail**, comme sortir des murs de l'école (E1 et ONG2) et miser sur des projets **à long terme** (ONG2, ONG3) et un processus de **co-crédation**

entre les ONG, les enseignant·es et les élèves (ONG2, ONG3).

3.3 Point de vue sur les connaissances comme point de départ

« Mes élèves sont des faiseurs et non des penseurs, et ils aiment être dans l'action. » (E2)

Outre ces exemples de réussite, les répondant·es ont naturellement évoqué d'autres exemples moins réussis. En plus des « matières peu inspirantes » qui n'intéressent pas les élèves, le dénominateur commun de ces exemples est le fait d'utiliser les connaissances comme point de départ. Toutes les personnes interrogées savent par expérience que l'action est une condition préalable à la mise en place d'un projet dans l'enseignement technique qualifiant et qualifiant professionnel. On notera toutefois que toutes les enseignant·es et toutes les ONG ne partent pas de la pratique de façon structurelle. L'enseignant·e 2 et l'ONG 3, qui ne partent pas structurellement de l'action, ont adapté leurs cours ou leurs ateliers au fil du temps car iels ont constaté que la connaissance comme point de départ ne motive pas les élèves. Concrètement, il s'agit de raccourcir le cadre théorique, de chercher des textes plus courts ou de les remplacer par d'autres formes de travail, comme la vidéo, le jeu, la chanson, le débat ou des sujets d'actualité.

L'enseignant·e 1 préconise dans ce contexte de mettre l'accent non plus sur les connaissances de base, mais sur la « **base de connaissances** » :

« Je préfère le terme « base de connaissances » à celui de « connaissances de base », parce que les connaissances de base sont très difficiles à mettre en place avec tout le monde. Mais la base de connaissances, je trouve cela beaucoup plus intéressant. S'assurer que tout le monde parle à peu près des mêmes choses ».
(E1)

La base de connaissances des élèves est un point de départ positif pour un projet d'ECM, non seulement parce que, contrairement à ce qui se passe lorsque les connaissances de base sont le point de départ, elle laisse la porte ouverte à une approche initiale basée sur l'action, mais aussi parce qu'elle les met dans une position de force. Le fait de partir de la base de connaissances et de l'environnement de vie des élèves active leur fierté et leur permet de s'approprier la thématique.

« Effectivement, partir en fait partir de du savoir froid, c'est quelque chose qui n'est pas idéal dans les écoles professionnelles parce que ça met les élèves dans une certaine posture qui est très inconfortable pour eux, parce que la plupart de ces élèves sont conscients de leurs limites et des difficultés qui peuvent rencontrer à l'école ». (ONG2)

La clé est de partir d'une **forme de travail active qui encourage l'action** plutôt que de la connaissance. Quatre des six personnes interrogées insistent sur cette approche. Bien qu'il y ait une volonté de partir de l'environnement de la vie des élèves, un·e enseignant·e et une ONG se concentrent encore principalement sur le cadre de connaissances :

« Alors moi je n'ai jamais fait beaucoup de différence entre les élèves du [technique] qualifiant et les élèves du général... Peut-être que j'essaie quand même plus de partir de leur univers, oui, de leur connaissance. » (E2)

La question qui se pose ici est de savoir si la méthode d'enseignement basée sur les connaissances, telle que E2 la cite ci-dessus, découle de son cadre de référence ou de la tendance actuelle qui consiste à privilégier les connaissances (knowledge) plutôt que les compétences (skills) et l'attitude, tendance privilégiée par l'UNESCO (UNESCO.org, s.d.) et qui se retrouve donc dans les malles pédagogiques et les ateliers.

En tout cas, les enseignant·es interrogé·es réclament avec insistance du matériel pédagogique conçu spécifiquement pour le groupe cible. C'est-à-dire du matériel et des ateliers qui partent de l'action pour arriver ensuite à la connaissance et à l'attitude, et non l'inverse. L'enseignant·e 1 donne à cet égard l'exemple spécifique des « EDUboxen » développées par la VRT, qui nécessitent un important travail d'adaptation.

3.4 Co-crédation avec les élève

Alors que l'approche « faire et expérimenter » est une approche connue et (dans une certaine mesure) testée par toutes les personnes interrogées, il n'en va pas de même pour la co-crédation. En effet, seules deux des personnes interrogées, ONG 1 et 2, accordent la priorité à la co-crédation avec les élève dans l'élaboration des activités.

« Donc en fait, si on veut rentrer dans les écoles tech pro et même dans les écoles en général, en fait, la demande, elle doit émaner davantage des élève. Et donc moi je pense qu'il y a quelque chose à jouer aussi à cet endroit. En début d'année, je ne sais pas moi, que tous les élève qui sont délégués de classe rencontrent toute une série d'organisations et face à leur marché et que ce soit eux qui soient en posture haute et que ce ne soit pas toujours nous qui arrivions avec, on va faire une animation. » (ONG2)

L'ONG 3 était précédemment entrée en contact avec une école qui avait impliqué un·e élève dans le processus de prise de décision et de mise en œuvre de l'atelier que l'ONG devait y animer, bien que ce soit dans le cadre du stage de cet élève. Lorsqu'on lui a demandé s'il y avait un intérêt à donner à cette forme de travail une place structurelle dans l'offre, l'ONG a répondu :

« C'est une très bonne question parce que je n'y avais pas pensé et je pense qu'en interne on n'y a pas spécialement, ça n'a pas été mis sur la table, mais après moi personnellement, je pense que dans le futur pour [ONG3], si on a la possibilité de penser des projets avec les jeunes évidemment que c'est porteur maintenant. » (ONG3)

La réponse montre un intérêt réel pour cette forme de participation avec les étudiant·es. En ce qui concerne la participation des enseignant·es, en revanche, l'ONG 3 a plus d'expérience et y accorde également une attention particulière (parce qu'ils se basent fortement sur l'éducation des élève comme point de départ).

Les enseignant·es interrogé·es n'ont qu'une expérience limitée de la collaboration avec les élève pour choisir un sujet et élaborer un projet (E2). Bien que les deux

autres enseignant·es traitent également de thématiques relatives à l'ECM, iels se basent principalement sur les objectifs d'apprentissage de leur matière et laissent peu de place à l'input des élèves.

Interrogé sur la manière dont les thématiques de l'ECM sont abordées en classe, l'enseignant·e 2 a déclaré :

« Oui, mais alors ça dépend. Parfois, ça vient de moi et alors parfois aussi de l'actualité. Ouais, je sais quand il y a eu le Rana Plaza qui s'est effondré en Inde et bien alors là j'avais choisi cette thématique-là pour travailler l'argumentation par exemple. [...] quand il y a eu les attentats en Belgique et alors là il y a des choses qui sont venues des élèves parce qu'il y avait des élèves issus de l'immigration qui se sentaient très forts. » (E2)

Néanmoins, les enseignant·es et les ONG comprennent l'importance d'un processus de co-création. Les élèves qui font l'expérience de l'appropriation en étant autorisé·es à participer à la conception et au déploiement d'un projet incarneront les thématiques de l'ECM à long terme (E2, ONG1, ONG2, ONG3). Pour ce faire, il est essentiel que la relation entre l'enseignant·e/travailleur·euse de l'ONG et les élèves soit fondée sur **l'égalité et l'authenticité** (E1, E3, ONG1, ONG2). Sans ces deux valeurs fondamentales, il est impossible d'établir un climat de classe sûr et de permettre aux élèves de participer selon leur valeur et leurs compétences.

« Nous voulons vraiment que l'école soit un lieu sûr où l'on peut aborder ces questions de société, parce qu'elles sont tellement complexes. Oui, nous voulons leur fournir des compétences et des outils, oui, parce qu'il n'y a pas de réponse unique et qu'il y a aussi très souvent des thèmes qui suscitent beaucoup d'émotions. Il faut donc déjà pouvoir en parler à l'école, dans un contexte protégé où l'on peut expérimenter. Oui, aussi, avec ces différentes opinions, ces différentes perspectives, parce qu'à l'école aussi, il y a une large présence de différents types de personnes, d'opinions, etc. » (ONG 1)

3.5 Besoin d'une ligne d'apprentissage ECM dans les écoles

L'enseignement libre subventionné en Belgique francophone (Fédération des établissements libres subventionnés indépendants – FELSI) a intégré l'ECM dans son programme de cours, plus précisément dans la matière « Citoyenneté et Philosophie » (felsi.eu, s.d.). En revanche, dans les écoles interrogées de l'enseignement catholique, l'ECM n'est pas inscrite dans les programmes, mais plutôt incorporée de manière transversale dans les matières enseignées.

Toutes les personnes interrogées ont été invitées à indiquer si elles avaient connaissance d'une ligne d'apprentissage claire pour l'ECM dans leurs filières et, si ce n'était pas le cas, si elles en percevaient la nécessité.

À l'exception de l'enseignant·e 3, qui enseigne dans une école FELSI où l'ECM est donc intégrée dans le cours de Citoyenneté et Philosophie, les enseignant·es 1 et 2 ressentent le **besoin de lignes directrices claires** sur l'ECM. L'ONG 1 note également par expérience un manque de clarté chez les enseignant·es en ce qui concerne l'ECM et le lien avec les objectifs finaux et estime qu'en ce sens, une ligne directrice claire pourrait fournir des orientations, et l'ECM pourrait être inscrite de

manière plus structurée dans le programme d'études.

L'enseignant·e 1 recherche d'une part un **soutien constructif de la direction** et d'autre part une directive de la part de l'enseignement catholique auquel son école appartient. L'enseignant·e 1 soutient que l'enseignement catholique flamand pourrait, par exemple, intégrer l'ECM dans une matière telle que « Mens en Maatschappij » (Être humain et Société), et ce non pas chaque semaine mais une fois par mois sous la forme d'une journée de projet. Cependant, la demande d'une ligne d'apprentissage repose sur une condition pour les enseignant·es 1 et 2, à savoir qu'ils **conservent la liberté** de donner forme à la directive au sein de la matière. Ils considèrent actuellement ce « flou artistique » comme le principal avantage de ne pas avoir de ligne d'apprentissage claire.

« Le grand avantage de ces programmes est qu'ils offrent une certaine liberté. Ainsi, même si nous réclamons peut-être une ligne d'apprentissage et davantage de contenu, je pense que c'est aussi à nous, enseignants, de trouver ce contenu et de l'adapter à notre public cible. » (E1)

et

« Alors je pense que notre liberté est importante parce que ça nous permet de suivre l'actualité. Voilà, je n'aimerais pas que ce soit trop figé. Par contre, je pense que ce serait intéressant que ce soit une thématique obligatoire dans le programme. » (E2)

Selon l'enseignant·e 2, les balises devraient venir du ministère de l'Enseignement, plutôt que de la direction de l'école, pour qu'elles soient reprises dans les objectifs d'apprentissage et que l'enseignement catholique soit aussi obligé de les inclure dans son programme.

« Dans l'enseignement catholique, il n'y a pas de cours de citoyenneté, donc ça intervient dans d'autres programmes. » (E2)

Il est à noter que dans toutes les écoles examinées, quel que soit le réseau ou la coupole, l'ECM se fait principalement dans le cadre de cours généraux plutôt que dans des matières pratiques.

« Enfin, sans doute, le cours de religion. Il y a le cours de géographie, d'histoire, car ils abordent cette thématique-là et c'est sans doute plus obligatoire. Mais je pense que ce serait intéressant, en tout cas pour le programme de français, qu'il y ait aussi des balises de contenu avec la liberté de les aborder d'une manière ou d'une autre. » (E2)

La **nécessité d'intégrer l'ECM dans les matières pratiques** est mise en avant durant les interviews non pas tant par les enseignant·es que par le personnel des ONG.

L'ONG 2 souligne à cet égard l'importance d'une **implication active des enseignant·es des matières pratiques** dans l'ECM. Ils tentent donc avec leur organisation de montrer à ces enseignant·es l'importance pédagogique de l'ECM et le lien direct entre les matières pratiques et l'ECM. Selon l'ONG 2, la clé du soutien des enseignant·es dans le qualifiant est la motivation insufflée par la direction. Cette ONG rejoint ici les points de vue de l'enseignant·e 1 et de l'ONG 3, qui s'attachent à partir de la finalité professionnelle des jeunes et à établir un lien entre celle-ci et

l'ECM.

Le **rôle de la direction** va au-delà de la motivation, comme l'exige l'ONG 3 et le démontre l'enseignant·e 3. L'ONG 3 souligne la nécessité de politiques et de programmes clairs au niveau de l'école pour intégrer effectivement l'ECM. Elle estime que les responsables politiques doivent donner des directives pour rendre l'ECM obligatoire dans les programmes scolaires, de sorte que même les écoles et les enseignant·es qui n'y sont pas encore sensibles soient incités à le faire. L'enseignant·e 3 donne un bel exemple d'une école où une coordinatrice pédagogique travaille depuis plusieurs mois. Cette collègue est en contact avec un représentant culturel de la FELSI, qui informe l'équipe de l'école des initiatives locales qui peuvent s'inscrire dans le cadre du cours de Citoyenneté et Philosophie ou d'une autre matière. Du côté néerlandophone, on peut citer l'exemple d'une école qui a nommé un coordinateur de projet à temps plein pour impliquer le quartier et des parties prenantes externes. (ONG1)

Selon l'ONG 1, il est utile que la direction libère des enseignant·es pour qu'ils participent à des groupes de travail sur l'ECM, comme le projet COSMOS de la Kdg Hogeschool, par exemple. L'ONG collabore à cette recherche sur la création de structures organisationnelles scolaires qui permettent aux élèves de contribuer de manière durable à la recherche de solutions à des questions scientifiques socialement pertinentes et elle est favorable à l'implication des professeur·es de pratique professionnelle des enseignant·es PAV. (kdg.be/onderzoek, s.d.)

Alors que l'ONG 3 se tourne vers la direction et les enseignant·es, l'ONG 1 met en évidence le **rôle de soutien des ONG**. Elle a conçu une ligne d'apprentissage sur la citoyenneté avec des enseignant·es et des délégué·es du Stedelijk Onderwijs dans la province d'Anvers et l'a vécue comme un exemple très inspirant.

L'ONG 2 appelle également à une coopération plus étroite entre les décideur·euses, les ONG et les enseignant·es :

« En tout cas, j'aimerais qu'il y ait en fait, je me dis qu'il devrait y avoir plus de liens entre les hautes sphères et les gens qui sont en première ligne sur le terrain [...] On ne se comprend pas et c'est la même chose entre les directions et les écoles, entre la Fédération Wallonie-Bruxelles et les enseignants, entre les gens qui travaillent sur le pacte d'excellence et ceux qui vivent le Pacte d'Excellence. Donc je crois que ce n'est pas un problème spécifique avec l'ECM mais en tout cas faire plus de liens et surtout, moi, ce dont je me rends compte, c'est qu'il y a énormément de richesses, de sources vives dans toutes les organisations. » (ONG2)

En guise de conclusion, nous pouvons dire qu'il existe une demande pour une ligne d'apprentissage claire, mais qui laisse des libertés, élaborée en concertation avec les enseignant·es, la direction et les ONG, afin d'accorder une place structurelle à l'ECM dans l'enseignement belge et, plus particulièrement, auprès des enseignant·es des matières pratiques dans l'enseignement technique qualifiant et le qualifiant professionnel.

3.5 Points forts des élèves et évaluation

Lors des interviews, il a été demandé aux enseignant·es et aux ONG quelles étaient,

selon elles·eux, les compétences dans lesquelles les élèves du technique qualifiant et du qualifiant professionnel excellaient, comment on pourrait s'en inspirer dans l'ECM et si ces compétences étaient mesurées.

Voici un aperçu des points forts les plus fréquemment mentionnés et des possibilités qu'ils offrent :

- **Facilité de parole et spontanéité** à utiliser cette force pour un débat, une discussion, pour collaborer et organiser des interviews avec des habitant·es du quartier ou des acteur·trices concerné·es (E1, E2, ONG1).
- **Travail d'équipe, résolution de conflits, empathie et orientation client organisation et déploiement de projets** : faire travailler les étudiant·es avec des ONG ou d'autres organisations concernant l'ECM, ces étudiant·es aiment entreprendre et ont une éthique de travail professionnelle grâce au lien étroit avec le terrain (enseignant·e, stage éventuel) (E1, E2, E3, ONG1)
- **Mentalité pratique et curiosité** : faire intervenir leurs connaissances techniques dans les thématiques, s'assurer qu'elles sont pertinentes pour leurs futures professions et partir de leur environnement de vie (E1, E3, ONG3).

En ce qui concerne l'évaluation de ces compétences, il n'y a pas d'approche structurelle chez les enseignant·es interrogé·es. Dans l'école de l'enseignant·e 1, les compétences sont validées de manière informelle, mais il n'y a pas de mesure formelle. Les rapports d'attitude mis en œuvre précédemment se sont toujours soldés par un échec en raison de la charge de travail supplémentaire pour les enseignant·es et parce que, dans la salle des profs, la question s'est posée de savoir quel pouvait/devait être le poids d'une telle attestation. Dans l'attente d'un nouveau rapport sur les valeurs, l'école travaille avec un test de soft skills (Kickstart Your Soft-Skills, KYSS) qui influe sur la décision d'approbation d'un stage international. Chez l'enseignant·e 2 également, les compétences en ECM ne font pas l'objet d'un suivi ou d'un contrôle structurel. Cependant, lors d'un conseil de classe, cela peut être utilisé comme un bonus pour faire réussir un·e élève. (E2)

L'attitude des ONG est claire : elles ne considèrent pas que c'est leur travail d'évaluer les étudiant·es au cours d'une activité. L'ONG 2 ne fait donc pas d'évaluation des compétences. Cependant, elle dresse un cadre général de conventions et d'attitudes avec les élèves avant le début d'une activité. L'ONG 3 estime qu'il est important que les enseignant·es reconnaissent les compétences abordées dans les projets d'ECM et qu'une attention particulière soit accordée à la reconnaissance et à l'évaluation de ces compétences spécifiques dans le cadre de la formation des enseignant·es ou de la formation continue. Cependant, l'ONG 1 reconnaît quant à elle leur rôle de soutien. Elle mène actuellement des recherches sur l'évaluation formative afin de donner aux enseignant·es des outils pour évaluer ces « compétences difficiles à appréhender » (ONG1). La personne de l'ONG interrogée n'étant pas activement impliqué dans ces recherches, aucun autre commentaire n'a pu être fait à ce sujet.

Il ressort donc des réponses aux questions sur les points forts et les méthodes d'évaluation qu'il existe dans le qualifiant de nombreux talents en matière d'organisation et de capacité d'expression qui échappent actuellement à une évaluation structurelle. Les enseignant·es sont à la recherche d'outils et les ONG pourraient jouer un rôle de soutien à cet égard.

3.6 Opportunités offertes par les cultures de la classe

La littérature montre que l'ECM traite souvent de thématiques mondiales, liées à d'autres pays et cultures. Les enseignant·es et les ONG ont été interrogé·es sur les possibilités qui leur sont offertes de s'appuyer sur les différentes cultures présentes en classe.

« C'est. La. Grande. Zone d'ombre.

Dans beaucoup de ces domaines, mais aussi dans la manière dont les supports de cours sont construits. Quelles sont les images utilisées, par exemple ?

Pourquoi s'agit-il toujours d'enfants blancs qui s'appellent Julien ou Sandrine ? Je dis juste ça comme ça, en exemple. Beaucoup de choses sont possibles.

On s'en sert beaucoup trop peu et je pense que c'est aussi l'une des raisons pour lesquelles beaucoup d'élèves n'accrochent pas, parce qu'ils ne s'y identifient pas. » (L1)

L'enseignant·e 1 considère cette thématique comme très actuelle. Pour l'une de ses matières, iel rédige son propre cours, dans lequel iel prête attention à la diversité et à l'environnement de vie des élèves. En dehors de cela, peu de choses sont entreprises dans son école pour tirer parti de la richesse des cultures en salle de classe. Iel sait que dans une autre école, une journée de la diversité est organisée, comme dans l'école de l'enseignant·e 3, où un « dîner multiculturel » a été organisé à une reprise. Ce dîner n'a pas été reconduit car peu d'élèves avaient apporté un repas en lien avec leur culture. L'enseignant·e 3 l'impute à la timidité/réserve des élèves et il serait intéressant de poursuivre les recherches pour voir quelles sont les raisons sous-jacentes de ce phénomène.

L'enseignant·e 2 a également la conviction que les élèves de sa classe devraient avoir plus souvent l'occasion de parler de leur culture et de leurs coutumes. Selon l'enseignant·e, les défis à relever en la matière sont, d'une part, la gestion de la classe lorsque les émotions sont à vif et, d'autre part, l'attitude des enseignant·es qui, selon ses dires, ne sont pas rares à faire preuve d'un racisme latent et à véhiculer inconsciemment des stéréotypes.

Là encore, on peut soutenir que la motivation de l'enseignant·e et un **climat de classe sûr**, caractérisé par la confiance mutuelle et **l'égalité** sont essentiels pour qu'une animation en ECM ait un impact.

« Comment faire en sorte que les sujets difficiles puissent être discutés en classe ? [...] Mais surtout, comment agir préventivement pour éviter toute escalade dans la classe, pour ainsi dire. Il faut donc miser sur cette connexion, sur cette diversité d'opinions. Montrer avant tout qu'il est normal qu'il y ait des opinions différentes dans votre classe. Et veiller également à ce que votre classe soit un lieu sûr où cela peut se faire, où l'on peut s'écouter les uns les autres avec respect. » (ONG1)

En tant qu'organisation, l'ONG1 considère qu'il est possible de s'appuyer sur ces cultures de la classe en travaillant avec des **formes de travail** qui encouragent les élèves à **explorer différentes perspectives** et à exprimer leurs propres opinions tout en étant attentif·ves au point de vue des autres.

« Si vous faites cela, et que vous avez une telle diversité dans votre classe, oui,

Enfin, les autres ONG défendent également des formes de travail qui partent du contexte personnel des élèves, qui misent sur l'appréciation de leur culture afin d'ouvrir une fenêtre sur d'autres normes et cadres de valeurs au sein de la classe, de l'école et du contexte (inter)national plus large.

3.7 Contexte local

De quelle manière les personnes interrogées prennent-elles en compte le contexte local dans l'ECM ? Dans les exemples de réussite cités plus haut, il a été mentionné qu'une excursion est un moyen populaire de faire de l'ECM. Bien que la coopération avec des initiatives locales au cours de ce type d'excursion soit rare, la volonté et l'intérêt sont unanimement présents chez toutes les personnes interrogées. Parmi les collaborations locales évoquées, citons un stage avec un centre social communautaire (E1, E3) ou avec une organisation à but non lucratif locale (E2), une collaboration avec un centre d'accueil pour demandeurs d'asile (E2), avec des commerçant·es locaux·ales (ONG2) et des bibliothèques (E2 et E3). Ou encore, l'école qui agit en tant que centre de la communauté locale en ouvrant ses portes à des cours du soir externes ou à un restaurant de midi géré par les étudiant·es (ONG 1).

L'enseignant·e 1 est au courant de l'existence d'activités organisées par la communauté, mais iel a peu d'expériences positives avec elles parce que l'offre est souvent conçue par des personnes qui ne sont pas en face de la classe ou qui n'ont aucune sensibilité par rapport à l'environnement de vie des élèves. L'enseignant·e pense que l'administration communale peut jouer un rôle de soutien, à condition que le contexte du public cible soit pris en compte. Le plus souvent, cet·cette enseignant·e s'appuie sur des contacts personnels et recherche des collaborations locales de manière informelle.

En revanche, l'enseignant·e 2 souhaiterait être informé·e plus souvent des initiatives locales consacrées aux thématiques de l'ECM ou ouvertes à des collaborations. Cet·cette enseignant·e estime que les ONG ont clairement un rôle à jouer pour mettre les écoles en contact avec des centres communautaires locaux et d'autres initiatives.

Comme mentionné précédemment, tant du côté francophone que néerlandophone, on note l'exemple d'une école qui a nommé un coordinateur·trice pour mettre en relation les initiatives de quartier et les écoles. (E3, ONG1)

Il est frappant de constater que dans aucune des interviews, le potentiel de l'élève n'est considéré comme une porte d'entrée vers le quartier, et ce alors que la plupart des répondants reconnaissent que partir de l'environnement de vie des jeunes est le moyen de transmettre l'ECM à ce groupe cible.

En résumé, **rapprocher l'ECM des élèves**, tant au sens propre (le quartier de l'école) qu'au sens figuré (leur propre parcours), se fait actuellement de manière plutôt aléatoire, à l'initiative de l'enseignant·e et (exceptionnellement) avec le soutien d'un coordinateur·trice de projet à l'école. Les ONG (et les élèves) ont certainement un rôle de soutien à jouer dans ce domaine, car elles peuvent constituer un pont entre les écoles, d'une part, et les initiatives locales, d'autre part.

3.8 Soutien et intérêt pour une coopération à long terme

Les interviews ne laissent aucune place au doute en ce qui concerne la coopération : toutes les enseignant·es et toutes les ONG sont ouvert·es à une coopération à long terme les un·es avec les autres. Du côté des ONG en particulier, la demande de projets à long terme est élevée. Elles soulignent la valeur ajoutée de ceux-ci, comme le temps passé à se familiariser avec le contexte de la classe et de l'école, à instaurer une relation de confiance, à aller plus en profondeur et à produire un impact qualitatif.

« C'est certain que faire des projets longs, c'est la condition sine qua non, pour essayer d'avoir un peu d'impact, c'est certain. » (ONG2)

La littérature abonde dans le même sens. Dans le « Manuel d'éducation à la citoyenneté mondiale », on peut lire :

« Il s'agit alors de voir l'ECM comme un processus long, une pratique transversale permettant de développer l'esprit critique, la réflexion, les compétences collaboratives, etc. Cette perspective est peu conciliable avec le format « atelier » ou « projet » de la plupart des interventions des ONG actives en ECM dans les écoles. » (Giraud, C. et alii, 2022)

Une collaboration à long terme exige logiquement un investissement en temps plus important. C'est donc aussi le défi susceptible de mettre à l'épreuve une collaboration qui est le plus souvent mentionné (tous les répondants). L'ONG 1 a constaté une baisse d'enthousiasme pour les projets pluriannuels au cours des dernières années et associe cette baisse à l'investissement en temps important pour les enseignant·es.

Viennent ensuite les ressources financières (E1, E2, E3, ONG2, ONG3), puis l'implication de la direction (E1, E2, ONG1, ONG2, ONG3), d'enseignant·es compétent·es et motivé·es (E1, E2, E3, ONG1), des élèves (E2, E3, ONG1, ONG3) et des parents (E1, ONG3). Pour une bonne coopération avec les ONG, il est essentiel de prendre en compte les défis susmentionnés et d'adopter une attitude flexible de part et d'autre, en faisant preuve d'appréciation et en ménageant l'espace nécessaire pour écouter le contexte de l'autre. (toutes les répondant·es)

« Ce sont les élèves qui ont le plus besoin d'une éducation à la citoyenneté mondiale en dehors des murs de l'école qui en bénéficient le moins souvent en raison d'obstacles financiers. » (E1)

Une ONG souhaiterait également revoir les critères d'évaluation de leurs bailleurs de fonds (opdrachtgevers). Actuellement, les bailleurs de fonds se basent sur le nombre de projets pour calculer les subventions. Elle souhaiterait que l'on travaille sur une base qualitative plutôt que quantitative. (ONG2)

En ce qui concerne la coopération à long terme avec les ONG et les écoles et le soutien qui leur est apporté, on peut dire que l'intérêt est grand de part et d'autre, tout comme les préoccupations liées au temps, aux ressources et à l'engagement.

3.9 Utilisation d'outils numériques dans l'ECM

Enfin, les enseignant·es et les ONG ont été interrogé·es sur la manière dont iels utilisent les outils numériques et l'IA pour l'ECM. Il est à noter tout particulièrement que peu d'entre elles·eux ont une expérience de l'utilisation de l'IA en classe, et donc également dans le cadre de l'ECM. L'enseignant·e 3 a toutefois déjà réalisé un projet sur l'éducation aux médias, dans lequel iel a demandé aux élèves de réfléchir de manière critique aux images générées par l'IA et aux « fake news ». L'enseignant·e 1 est encore réticent·e à utiliser l'IA car l'attitude des élèves est ambiguë à cet égard, entre celles·ceux qui ont tellement peur de l'IA qu'iels n'osent pas l'utiliser et celles·ceux qui reprennent tout sans aucun esprit critique. Selon les chercheur·euses, il y a là une grande opportunité pour l'ECM, à savoir faire connaître l'IA aux enseignant·es et leur fournir des outils pour organiser des exercices de réflexion et d'analyse critique avec les élèves. L'enseignant·e 2 a également dit ceci :

« Et par rapport à l'intelligence artificielle ? Ça, c'est un questionnement plus général. Voilà, oui, sur les algorithmes et ça, c'est plus une réflexion. Et oui, nous poser des questions et les aider à se poser des questions par rapport au référencement, par rapport aux consignes qu'on donne à oui. » (E2)

L'ONG 1 a été interpellée par notre question et abordera le thème de l'IA lors d'une prochaine réunion.

En ce qui concerne les outils numériques en général, la plupart travaillent de manière hybride, c'est-à-dire en alternant les outils numériques tels que les vidéos, les jeux, les codes QR, les sondages anonymes, etc. avec des tâches « hors ligne ». Pour l'ONG 2, ces dernières sont primordiales ; les outils numériques peuvent avoir une fonction complémentaire mais pas prédominante dans l'ECM. L'ONG 3 voit une piste intéressante dans l'utilisation du matériel numérique comme sujet plutôt que comme moyen, par exemple en faisant réfléchir les élèves à l'impact écologique de leur utilisation. Selon l'enseignant·e 3, tout cela est très bien tant que l'école peut fournir le matériel nécessaire. L'instabilité de la connexion Internet et le manque d'infrastructures TIC font partie des défis à relever dans ce domaine.

3.10 Conclusion de l'analyse des interviews

De l'analyse ci-dessus, nous pouvons déduire que l'ECM dans l'enseignement technique qualifiant et le qualifiant professionnel est une thématique bien vivante et dans laquelle, au vu des exemples inspirants et des défis soulevés, il y a beaucoup de matière pour des recherches ultérieures.

Il est temps à présent, en guise de conclusion, d'examiner les réponses aux interviews au regard des critères définis précédemment. Ci-dessous, chaque critère résumera les principaux constats tirés des interviews en présentant ce que les interviews ont confirmé ou contredit.

Les défis qui en découlent seront ensuite à nouveau énumérés.

1. L'élève : chaque acteur·trice est un·e spécialiste de son propre environnement de vie

Il ressort des interviews que les élèves du technique qualifiant et du qualifiant professionnel font preuve de beaucoup d'implication lorsque les projets partent de

leur **propre environnement de vie**. Les projets d'ECM réussis sont ceux qui sont en phase avec leur éducation spécifique, leurs expériences quotidiennes et leurs intérêts. Cela accroît non seulement la motivation, mais aussi l'efficacité de l'éducation à la citoyenneté mondiale. En outre, les interviews ont mis en évidence une énorme **opportunité** d'impliquer les élèves dans **l'exploration du quartier de l'école**. Lorsque le quartier local a été impliqué dans un projet d'ECM, l'initiative venait principalement de l'enseignant·e, dans une moindre mesure de l'ONG ou d'un·e coordinateur·trice de projet interne, et rarement de la propre communauté culturelle de l'élève.

2. Enseignant·es (aide aux ONG) : chaque acteur·trice est un·e spécialiste de son propre environnement de vie

Les enseignant·es jouent un rôle crucial dans la facilitation de l'ECM grâce à leur interaction directe avec les élèves. Leur connaissance du **contexte de la classe et des besoins individuels** des élèves les rend indispensables à la co-crédation de projets éducatifs avec les ONG. Les enseignant·es qui sont activement impliqués par les ONG dans la conception et la mise en œuvre de projets d'ECM garantissent une meilleure connexion avec l'environnement de vie des élèves. La condition préalable est la **motivation positive de l'enseignant·e**, qui repose sur l'authenticité et l'égalité avec les élèves.

3. ONG : (aident les enseignant·es) : chaque acteur·trice est un·e spécialiste de son propre environnement de vie

Les ONG apportent une aide précieuse aux enseignant·es en mettant à leur disposition leur **expertise** et leurs ressources. Une coopération entre les ONG et les enseignant·es, basée sur la confiance et la flexibilité par rapport au contexte de chacun·e, est essentielle pour la réussite des projets d'ECM, les ONG jouant souvent le rôle de **pont** entre l'école et la communauté locale au sens large. Les ONG peuvent en outre aider les enseignant·es en leur apportant un soutien organisationnel et en leur proposant des méthodes novatrices, ainsi qu'en offrant aux enseignant·es et aux élèves la possibilité de sortir du cadre de l'école.

En bref, l'opportunité qui subsiste dans le triangle élèves-enseignant·es-ONG réside dans **l'interaction mutuelle entre les trois acteur·trices**. S'il y a une volonté d'engagement et de co-crédation avec toutes les parties, alors l'ECM peut vraiment avoir un impact et s'inscrire durablement dans l'enseignement qualifiant.

4. Faire et expérimenter : la composante « action » est essentielle pour réaliser l'apprentissage

Partir de l'action est peut-être le mot clé à retenir des interviews.

D'après l'expérience des personnes interrogées, les formes actives de travail sont cruciales pour la réussite de l'ECM. Commencer un projet par des activités pratiques, telles que des débats, des ateliers et des sorties, s'avère plus efficace que de commencer par une introduction théorique.

Bien que tous les enseignant·es et les ONG soient convaincu·es qu'une **approche axée sur l'action** est la meilleure façon de transmettre des connaissances dans l'enseignement qualifiant, l'ordre « tête (connaissances), cœur (attitude) et mains (compétences) » est encore souvent utilisé dans l'élaboration des leçons et des projets.

Pourtant, c'est en partant structurellement de la pratique que l'on peut donner à ce groupe cible davantage de clés pour comprendre les thématiques de l'ECM et pour approfondir leur expérience d'apprentissage. L'essence en est que la théorie ou la connaissance naît de la pratique et de l'expérience.

5. Climat de classe chaleureux : un climat de classe chaleureux garantit le respect mutuel et la tolérance.

Un climat de classe positif et encourageant est fondamental pour l'ECM. Il favorise le **respect mutuel et la tolérance**, ce qui est essentiel pour discuter de questions sociales complexes et parfois sensibles dans le cadre de l'ECM. Les enseignant·es et les ONG soulignent l'importance d'un environnement d'apprentissage sûr et inclusif dans lequel les élèves se sentent valorisé·es et entendu·es et où la **multiplicité des voix** peut s'exprimer. L'égalité de traitement entre les élèves de l'enseignement qualifiant et entre elles·eux et les élèves des autres filières est ici fondamentale.

6. Participation (structurelle) : l'ECM sans processus participatifs est une contradiction dans les termes.

La participation structurelle des élèves aux projets d'ECM est nécessaire. Cela signifie que les élèves participent non seulement aux activités, mais qu'ils sont également impliqué·es dans la planification et la prise de décision. Cela **accroît leur engagement** et leur responsabilité, ce qui permet d'obtenir des résultats d'apprentissage plus durables. Toutefois, l'analyse montre que la co-création avec les élèves n'est pas encore structurellement ancrée partout. Cette situation est en contradiction avec le critère de participation, tant sur le plan structurel que sur le plan du processus. Voir également les critères 1, 2 et 3 concernant la co-création.

7. Participation (processus) : l'ECM sans processus participatifs est une contradiction dans les termes.

Outre la participation structurelle, la participation au processus est également importante. Elle consiste à faire en sorte que les élèves restent activement impliqué·es tout au long du projet et que leur contribution soit continuellement recherchée et valorisée. Ce processus dynamique permet de garantir que les projets restent pertinents pour les élèves.

8. Projet à court terme : Quels sont les points forts d'un projet à court terme ?

Les projets à court terme permettent de réagir rapidement à des thèmes d'actualité et de tenir compte de l'environnement de vie immédiat des élèves. Le **rôle des enseignant·es** est important à cet égard. Les enseignant·es sont en effet les spécialistes des **matières (pratiques)** et sont les plus proches de l'élève. Les interviews ont montré que l'ECM se fait plutôt actuellement dans le cadre des matières générales telles que la religion, les langues et l'histoire plutôt que dans le cadre des matières pratiques. Toutes les ONG interrogées tentent, à leur manière, de sensibiliser les enseignant·es de pratique professionnelle à l'importance de l'ECM.

Les projets à court terme peuvent servir de tremplin à des initiatives à plus long terme.

9. Projet à long terme : Quels sont les points forts d'un projet à long terme ?

Les projets à long terme offrent la possibilité d'établir des **relations plus**

profondes entre les élèves, les enseignant·es et les ONG. Ils permettent ainsi d'aborder des thématiques plus complexes et de mettre en place une coopération durable. Ces projets favorisent un processus d'apprentissage continu et peuvent déboucher sur un développement personnel et scolaire significatif chez les élèves. L'analyse montre que la demande de projets à long terme est présente chez toutes les répondant·es, tout comme les préoccupations qu'ils suscitent. Les **obstacles** les plus fréquemment redoutés ou rencontrés à cet égard sont le temps, les finances et l'implication de toutes les parties (y compris les parents).

10. Réflexion et évaluation : permettent de voir les changements et les progrès

La réflexion et l'évaluation sont essentielles pour cartographier l'apprentissage des élèves et assurer le suivi des projets. En réfléchissant régulièrement à leurs expériences et en évaluant leurs progrès, les élèves et les enseignant·es peuvent se rendre compte des résultats obtenus et des domaines à améliorer. L'évaluation des compétences en ECM n'est toutefois pas encore structurellement intégrée, ce qui complique la visibilité de son impact. Lors des interviews, une seule des trois ONG a estimé pouvoir jouer un rôle de soutien dans cette évaluation. Les autres ONG considèrent qu'il appartient aux enseignant·es d'évaluer les compétences des élèves. La position intermédiaire est probablement la plus appropriée ici, à savoir que le·la travailleur·euse de l'ONG peut fournir des outils d'évaluation de l'ECM que l'école a la possibilité d'adapter de manière flexible à son propre cadre.

11. Encadrer les ONG : de quoi les ONG ont-elles besoin pour réaliser un travail qualitativement solide

Outre leur expertise, les ONG ont également besoin d'un soutien structurel tel que des ressources financières, de l'espace et du temps pour établir des relations étroites avec les enseignant·es et les élèves. Une ligne politique claire et la participation de la direction de l'école sont essentielles pour intégrer et soutenir les projets avec succès. Néanmoins, les mesures d'évaluation actuelles des donneurs d'ordre, qui sont souvent quantitatives, peuvent limiter la qualité du travail des ONG.

12. Image de l'école

Bien que, selon la littérature, l'image de l'école joue un rôle dans la réussite des projets d'ECM, cette thématique est absente des interviews. Il apparaît toutefois que les enseignant·es s'inspirent souvent d'exemples de collègues ou d'autres écoles, ce qui confère indirectement une meilleure image à ces exemples.

Défis les plus courants

Les défis les plus courants de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans le technique qualifiant et le qualifiant professionnel dans l'enseignement secondaire en Belgique sont divers et complexes.

1. Un premier défi majeur est **l'investissement en temps** nécessaire pour les projets (à long terme), qui est souvent difficile à combiner avec la charge de travail existante des enseignant·es.
2. En outre, les **ressources financières** constituent un obstacle important, car de nombreuses écoles et ONG disposent de budgets limités pour les activités extrascolaires.
3. L'implication de la **direction de l'école** est cruciale mais n'est pas toujours

garantie, ce qui peut compliquer la mise en œuvre des projets d'ECM.

4. La **motivation** et l'engagement des enseignant·es et des élèves jouent également un rôle ; sans éléments motivés qui portent les projets, ceux-ci peuvent avoir du mal à démarrer.
5. En outre, des **politiques et des lignes directrices claires** doivent être élaborées afin d'intégrer structurellement l'ECM dans le programme d'études.
6. La **collaboration** entre les écoles et les ONG exige une attitude flexible et une compréhension mutuelle.
7. Enfin, **l'infrastructure technique** et l'accès aux ressources numériques peuvent poser problème, en particulier dans les écoles disposant d'équipements informatiques limités.

Ces défis requièrent une approche intégrée dans laquelle toutes les parties prenantes travaillent ensemble et sont soutenues par les instances supérieures pour réaliser des projets durables et efficaces en matière d'ECM.

4. Conclusions

4.1 Conclusion de la troisième catégorisation

L'environnement de vie des jeunes de l'enseignement qualifiant est étroitement lié à leur famille, à leurs amis et à des thématiques qui leur sont proches. La solidarité internationale et les thématiques classiques de l'ECM n'en font pas vraiment partie. D'où le conseil d'initier l'ECM à travers des projets dans leur quartier et de chercher des opportunités pour l'ECM en leur sein. Les enseignant·es et les travailleur·euses d'ONG/organisations actives en ECM peuvent se soutenir mutuellement en la matière en mettant leur expertise à disposition dans toute la mesure du possible en fonction du processus des élèves. La composante « faire et expérimenter » est primordiale à cet égard. Cette condition est si importante que l'on peut affirmer que le secteur de l'ECM n'existe pas pour les élèves de l'enseignement qualifiant (et, par extension, pour de nombreux groupes défavorisés dans l'enseignement). En s'appuyant sur l'action et l'expérimentation, l'ECM peut se faire dans un climat de classe ouvert et chaleureux, tout en stimulant celui-ci, ce qui constitue un cercle vicieux très gratifiant. La participation est l'un des principes fondamentaux de l'ECM et doit être intégrée de manière structurelle dans les projets et dans leur processus. L'objectif final n'est pas tant la participation en tant que telle, mais bien l'auto-gestion et la mise en place d'une culture de co-décision pour les enseignant·es et les élèves, à la fois dans les projets et d'un projet à l'autre. En termes de contenu, l'implication des matières pratiques est indispensable, car l'élève en tire une image de soi positive et orientée vers l'avenir, et parce qu'elle ouvre des possibilités de coopération avec le quartier et le réseau de stages. Une approche basée sur des projets (qui peut s'appuyer sur des leçons, des journées thématiques, des thématiques annuelles ou des semaines de projet) a tout intérêt à s'inscrire dans un plan à long terme comportant une ligne de croissance claire sur laquelle les écoles et les ONG/organisations actives en ECM peuvent se mettre d'accord. La réflexion et l'évaluation visent, d'une part, à nuancer l'image que les élèves ont d'elles-mêmes et, d'autre part, à faire participer et reconnaître l'élève en tant que spécialiste de son environnement de vie. Des lignes de croissance claires sont nécessaires à cet effet. D'autre part, la réflexion et l'évaluation doivent guider les projets au fil des ans et ouvrir des possibilités d'assurance. Les ONG /organisations actives en ECM peuvent être encadrées dans cette démarche en développant une vision distincte de l'ECM pour l'enseignement qualifiant et en créant du matériel spécifique pour le qualifiant. Il est préférable que ce matériel soit mis à la disposition des ONG /organisations actives en ECM et des écoles en open source. La condition préalable est de disposer d'une ligne d'apprentissage pour l'enseignement qualifiant dans toutes les matières et les années, ainsi que d'un moyen de l'évaluer. L'image de l'école n'est pas une finalité en soi de l'ECM, mais une collaboration étroite avec les acteur·trices locaux par le biais de l'ECM peut aider une école à atteindre cet objectif.

La troisième catégorisation se situe pour le moment à mi-chemin entre une catégorisation résultant d'une analyse scientifique et un outil utile pour accroître l'intensité et la qualité de l'ECM dans l'enseignement qualifiant. Quelques interviews ont permis de recueillir un feedback sur les principes clés. Il conviendra donc, lors de la prochaine phase du projet de recherche, de tester le cadre de manière plus large afin de garantir une mise en œuvre réussie dans la pratique. Les références croisées entre les catégories peuvent être considérées d'une part comme des impuretés dans la

catégorisation, mais d'autre part aussi comme des indices suggérant d'aller chercher l'inspiration dans les autres catégories. Donnons un exemple : dans la catégorie « Réflexion et évaluation » (10), le développement d'un langage plus riche est considéré comme un moteur pour une image de soi nuancée. Il y a ici une référence croisée à la catégorie « Projet à court terme » (8), dans laquelle il est indiqué qu'un langage plus riche apporte des nuances et relie ainsi le groupe social. Les références croisées encouragent les utilisateurs de cette catégorisation en tant qu'outil à intégrer le développement linguistique dans le projet de différentes manières.

4.2 Conclusion de l'analyse des bases de données

En conclusion, nous pouvons dire que lorsque les enseignant·es expliquent qu'ils doivent trop adapter le matériel et qu'il n'y a pas de matériel spécifique pour l'enseignement qualifiant, les recherches effectuées dans le cadre de cette étude leur donnent raison. Les termes de recherche les plus évidents ne donnent que peu ou pas de résultats. Ce n'est que lorsque la structure de construction d'une base de données est connue que l'on obtient des idées utiles, mais pratiquement aucun projet utile. L'analyse du matériel de BeGlobal fournit déjà quelques explications à cela. Les deux citations qui débutent la partie « Motif et contexte » le confirment sur la base d'autres rapports.

4.3 Conclusion tirée du plan systémique

Le plan systémique confirme en partie ce qui ressort de la catégorisation, mais présente également des nuances qui jettent un éclairage différent sur la réalisation de l'ECM dans l'enseignement qualifiant. Il est inquiétant de constater que les boucles de stabilisation sont largement majoritaires. Cela signifie que l'ECM dans l'enseignement qualifiant risque de se désintégrer. On peut aussi l'exprimer différemment : lorsque les ONG /organisations actives en ECM ne sont pas présentes dans l'enseignement qualifiant pour mettre en place des projets solides, l'éducation à la citoyenneté mondiale se transforme en une éducation à la citoyenneté plutôt axée sur les connaissances. Il convient d'ajouter que le matériel de BeGlobal montre que les ONG /organisations actives en ECM sont relativement peu présentes dans l'enseignement qualifiant. L'analyse montre clairement que la culture scientifique sur l'ECM et le modèle didactique dominant se renforcent mutuellement et favorisent l'enseignement général. L'analyse dans un plan systémique apporte deux nouveaux éléments : le premier est qu'il est important que le matériel spécifique à l'enseignement qualifiant soit rendu visible pour les enseignant·es. Non seulement en le développant, mais aussi en le re-labellisant. Le second élément nouveau est que la foi des ONG /organisations actives en ECM dans l'évaluation de l'ECM est nécessaire pour augmenter le potentiel d'estime de soi positive des étudiants.

Enfin, le plan systémique montre clairement à quel point les différents facteurs sont interdépendants. Une réflexion approfondie de la part des experts du secteur, une capacité d'adaptation et une écoute du terrain seront nécessaires pour assurer la transition de ce « wicked problem » (problème épineux).

4.4 Conclusion des interviews

En résumé, l'analyse des interviews montre que la réussite de l'ECM dans l'enseignement technique qualifiant et qualifiant professionnel passe par une coopération étroite entre les élèves, les enseignant·es et les ONG/organisations actives en ECM, chacun·e apportant sa propre expertise et son propre environnement de vie. La participation active, un climat de classe chaleureux et l'accent mis sur l'action et l'expérimentation sont des éléments cruciaux. Les projets à court et à long terme ont chacun leurs points forts, et la réflexion et l'évaluation sont essentielles pour mesurer les progrès accomplis.

Les ONG/organisations actives en ECM ont besoin d'un soutien structurel pour fournir un travail de qualité, et l'image de l'école peut avoir un impact positif sur la mise en œuvre et la réussite des projets d'ECM. Toutefois, l'analyse met également en évidence certaines divergences entre les critères théoriques et la mise en œuvre pratique, telles que le manque d'approches pratiques structurelles, de co-crédation avec les élève et d'intégration des compétences en ECM dans le programme d'études.

Enfin, cette série d'interviews a non seulement permis de mettre en lumière des exemples utiles et des zones d'ombre, mais a également amené les personnes interrogées à réfléchir à leurs propres méthodes et besoins. En ce sens, on peut dire que l'organisation d'entretiens est un moyen indispensable pour valoriser l'ECM dans l'enseignement qualifiant. Concluons avec ces paroles de gratitude de l'enseignant·e 2 :

« OK, mais c'est chouette, ça me donne plein d'idées pour cette année, oui. [...] Voilà, et de réfléchir à ma pratique et avoir des idées. Ben oui, moi, mon problème, c'est plutôt après, les mettre en place, avoir des idées, ce n'est pas, c'est après. C'est concrètement commencer, c'est une chose à la fois en fait, voilà. [...] merci oui, merci à vous de réfléchir à ça. Ouais, ça me donne de l'énergie. » (L2)

5 Recommandations

5.1 Écoles

- **Établir des relations avec le quartier** et les habitant·es du quartier des élèves. Ces relations ouvrent la possibilité d'utiliser l'environnement de vie des élèves dans les processus d'apprentissage. Elles réduisent la différence entre la culture de l'école et celle de la maison, ce qui est une condition préalable à l'apprentissage. Les élèves et leurs familles ont elles-mêmes des connexions internationales. Si ces connexions sont utilisées dans l'ECM, celle-ci sera en accord avec ce qu'ils sont et avec ce qu'ils considèrent comme important.
- Mobiliser le **réseau de stages** pour soutenir le travail de quartier. Les élèves de l'enseignement qualifiant tirent une partie de leur image de soi positive et de leurs perspectives d'avenir de la filière dans laquelle ils étudient. Les stages peuvent donc servir d'incubateurs permettant d'établir un lien positif entre l'ECM et l'avenir des élèves. D'autant plus que, par essence, l'ECM concerne l'avenir (de notre monde).
- Constituer un **groupe de travail** (par degré) pour développer des projets axés sur l'action et le quartier. Cela permettra d'augmenter l'offre de matériel spécifique adapté à l'enseignement qualifiant. Ce groupe de travail peut avoir un objectif plus large que l'ECM. Participer activement à l'échange de bonnes pratiques pour l'enseignement qualifiant.
- Prévoir le temps et l'espace nécessaires pour s'engager dans des **trajectoires à long terme** avec des organisations externes. L'ECM dans l'enseignement qualifiant est un projet à long terme qui ne peut être réalisé que par l'intermédiaire du quartier dans une perspective à long terme. Cela évitera à l'ECM de se perdre dans des actions trop (ou exclusivement) axées sur la sensibilisation ou la collecte d'argent ou de biens pour d'autres. Il conviendrait d'examiner comment le réseau de stages peut apporter son soutien (financier).
- Donner à l'ECM (ou aux ODD) une place dans le texte de vision de l'école et lui conférer un caractère concret dans les **politiques** de l'école. La priorité doit être de faire des ODD une réalité dans le système de l'école, plutôt que dans les objectifs définis pour les élèves. Communiquer à ce sujet avec les parties prenantes.

5.2 ONG

- Viser à réaliser 25 % de l'offre avec l'**enseignement qualifiant** et d'autres groupes cibles spécifiques dans l'enseignement. Ce pourcentage correspond à la proportion d'élèves qui ont choisi cette ou ces formes d'enseignement. À l'heure actuelle, l'enseignement qualifiant ne peut généralement pas bénéficier de l'offre des ONG. Travailler avec l'enseignement qualifiant permettra d'accroître la sensibilité à ce groupe cible et le développement de matériel à son intention.

- **Développer du matériel spécifique** pour l'enseignement qualifiant et d'autres groupes cibles spécifiques dans l'enseignement. Le point de départ doit être l'environnement de vie des étudiant·es et ce qu'ils y considèrent comme important. Ce matériel ne sera utile que s'il ne se fonde pas sur la théorie ou sur le modèle didactique « connaissances - compétences - attitudes », mais qu'il est immédiatement lié à l'apprentissage par l'action. Les matières pratiques sont la porte d'entrée privilégiée à cette fin car elles renvoient davantage à une image de soi positive des élèves et leur application ouvre la voie au réseau de stages. Cela permet aux élèves de créer plus rapidement un impact positif dans leur quartier.
- Développer une culture dans laquelle **l'évaluation** ne repose pas sur des « points d'élèves », mais plutôt sur la possibilité pour les élèves de développer une image de soi nuancée. L'expertise des ONG est ici nécessaire pour tracer une ligne de croissance couvrant toutes les années et les filières. De cette manière, l'ECM peut jeter des ponts entre les points forts des élèves masqués par l'école, d'une part, et les choix d'études et les compétences professionnelles, d'autre part.
- Fournir une formation continue adéquate afin que les travailleur·euses des ONG parlent le **langage de l'enseignement**. Les travailleur·euses des ONG vont en effet travailler dans l'enseignement. Le fait de parler le langage de l'enseignement, et notamment de connaître les programmes scolaires, le développement du langage, la législation scolaire, les systèmes d'évaluation, les systèmes numériques, etc. permet au personnel des ONG de déceler les possibilités de traduire l'ECM dans la pratique scolaire. C'est nécessaire pour changer la culture actuelle entourant l'ECM dans l'enseignement (qui n'est actuellement ni orientée vers le quartier, ni orientée vers la pratique).
- Inclure dans l'équipe **un·e spécialiste de l'enseignement qualifiant**. Plusieurs options sont envisageables : un·e enseignant·e issu·e du qualifiant, un·e expert·e du vécu volontaire, un groupe de jeunes issu·es de l'enseignement qualifiant qui participent à l'élaboration des projets, une collaboration avec des structures de travail de jeunesse dont font partie des jeunes issu·es de l'enseignement qualifiant...

5.3 BeGlobal

- Faire de l'ECM dans l'enseignement qualifiant une **priorité stratégique** pour éliminer ce déficit systémique. Les propres recherches de BeGlobal, les bases de données d'exemples pratiques, les interviews avec les enseignant·es, le nombre d'écoles du qualifiant qui travaillent avec des ONG, les termes de recherche sur lesquels les bases de données sont structurées, etc. ; dans tous les domaines, l'enseignement qualifiant professionnel apparaît comme la zone d'ombre du système, alors que cette forme d'enseignement, à l'exclusion de l'enseignement technique qualifiant et de transition, accueille de 21 % (Fédération de Bruxelles-Wallonie) à 29 % (Communauté flamande) des élèves.
- **Faire le ménage dans le matériel** en ce qui concerne les termes de recherche, afin d'améliorer la visibilité du matériel utile pour les enseignant·es du qualifiant. La prochaine étape pourrait consister pour BeGlobal à prendre contact avec les

grandes bases de données en Belgique et à utiliser son réseau international pour soulever cette question au niveau international. Une collaboration avec d'autres secteurs, tels que l'éducation à la nature et à l'environnement, l'éducation artistique et l'éducation au patrimoine, pourrait donner plus de poids à cette revendication.

- Développer une ligne d'apprentissage basée sur le modèle néerlandais pour toutes les années de l'enseignement qualifiant professionnel, **utilisable dans toutes les matières pratiques**. Y inclure explicitement la pratique et le quartier. Cette ligne d'apprentissage consiste en une série d'objectifs. Si la ligne d'apprentissage est conçue de manière SMART, elle peut constituer la base de la recommandation suivante. En outre, elle peut aider à catégoriser les bonnes pratiques.
- Développer un **cadre de réflexion et d'évaluation** de l'ECM dans l'enseignement qualifiant qui vise principalement à nuancer l'image que les élèves ont d'eux-mêmes par rapport à l'ECM. Ce cadre doit avant tout servir les élèves, en les aidant à se forger une image positive d'eux-mêmes. L'identification de leurs points forts peut les aider à choisir leurs études et à révéler des compétences professionnelles qui restent masquées dans le curriculum actuel. Engager un dialogue avec les ONG afin d'une part de profiter de leur expertise dans cette démarche, et, d'autre part, de réfléchir avec elles à la nécessité de ce cadre pour ancrer structurellement l'ECM dans l'enseignement professionnel. Ici aussi, la coopération avec d'autres secteurs éducatifs peut être envisagée.
- Développer un **protocole de coopération** qui permette aux écoles et aux ONG de s'engager les unes envers les autres dans une démarche qualitative. Ce protocole peut faire en sorte que l'on réfléchisse au préalable à l'expertise mutuellement nécessaire à la réussite d'un projet. Cela permet également d'éviter que les mêmes écueils ne se reproduisent.
- Développer une **ligne de croissance facultative pour les ONG** afin de favoriser la mise en œuvre et la qualité des projets d'ECM sur le long terme. Les ONG seront ainsi incitées à repousser les limites en vue de l'intégration structurelle de l'ECM dans les écoles.
- Établir deux **réseaux d'apprentissage** au sein de BeGlobal. L'un pour les ONG, à propos de l'enseignement qualifiant, et l'autre pour les écoles à finalité professionnelle. Utiliser ces réseaux d'apprentissage pour soutenir les recommandations ci-dessus de manière participative. Dans ces réseaux, faire des différences culturelles entre les deux parties du pays une force. Parmi les secteurs déjà mentionnés, le secteur de l'ECM est le seul à être rattaché au niveau fédéral.

5.4 Pouvoirs publics

- Fournir le **budget et le soutien** nécessaires à la réalisation des ODD dans l'enseignement qualifiant. Ce faisant, tenir compte des capacités financières limitées du groupe cible et du retard actuel de l'enseignement qualifiant en la matière.

- **Soutenir la recherche scientifique** qui établit un lien entre l'enseignement qualifiant et la pratique pédagogique.
- Fournir un **soutien à long terme** à l'ECM sur le modèle du projet Kunstkuur. Cela permettra aux spécialistes de l'enseignement qualifiant et aux expert·es du secteur de l'ECM d'expérimenter ensemble des pratiques de qualité en matière d'ECM. Kunstkuur est une collaboration de trois ans en Flandre entre une école de l'enseignement ordinaire et une école de l'enseignement artistique à temps partiel (Culturekeur.be, s.d.).
- Affiner les critères dans les bases de données de l'administration publique pour catégoriser ou taguer les projets et les bonnes pratiques dans l'enseignement qualifiant.
- Intégrer l'ECM dans les objectifs finaux des pouvoirs publics.

5.5 Recherche scientifique

- Réaliser une étude qui, dans le cadre de l'ECM, identifie les **points forts des élèves** issus·es de groupes défavorisés, multiculturels et/ou minoritaires.
- Réaliser une étude qui valorise **l'ECM dans l'enseignement qualifiant** en empruntant des voies différentes sur le plan méthodologique.
- Soutenir les praticiens dans l'élaboration d'une **ligne d'apprentissage et de modèles d'évaluation** pour l'ECM.

5.6 Un modèle possible pour les projets d'ECM dans l'enseignement qualifiant

Il n'y a actuellement que peu d'intérêt à organiser une étude d'impact sur l'ECM dans l'enseignement qualifiant. Il n'existe pas de cadre pour mesurer les évolutions ou les effets, ni de clarté quant aux concepts scientifiques qui permettent de mesurer correctement l'ECM. Le développement d'une ligne d'apprentissage et un cadre d'(auto-)évaluation pour développer une image nuancée et évolutive au fil des ans sont des conditions préalables à cela, qui ne sont pas remplies à l'heure actuelle. L'enseignement qualifiant a actuellement surtout besoin de lignes directrices pour développer du matériel qui puisse intégrer les points forts des ONG, des écoles et des élèves.

En bref, une phase exploratoire à grande échelle est nécessaire, au cours de laquelle la diversité peut se développer dans un premier temps. Ce n'est qu'à l'étape suivante qu'une étude d'impact prendra tout son sens. Cela étant dit, les écoles et les ONG peuvent déjà réfléchir à leurs processus et à leurs trajectoires de manière utile. La troisième catégorisation de cette étude, si elle est affinée, peut servir de **liste de contrôle des bonnes pratiques**. Les écoles et les ONG peuvent également l'utiliser pour identifier leurs forces (et leurs faiblesses).

Le plan par étapes suivant peut être utile à cet égard :

1. Cartographiez les **points forts de l'école et de l'ONG**. Identifiez les synergies et les pièges. Le plan systémique peut être utile à cet égard.
2. Cartographiez le **quartier** (à l'aide des élèves). Où peut-on envisager de recourir à l'ECM ?
3. Cartographiez le **réseau de stages** et les possibilités en matière d'ECM dans ce réseau. Quels sont les points forts de ce réseau ou de certains lieux de stage ?
4. Déterminez où se situe le **point d'entrée** dans les lignes de croissance et où ce projet doit aboutir (voir la troisième catégorisation).
5. Élaborez un concept de base pour un **projet pilote** impliquant plusieurs classes et/ou années. Réfléchissez à la manière dont vous y associez le quartier et le réseau de stages. Pour un projet pilote, concentrez-vous sur des filières ou des classes où règne un climat chaleureux et ouvert.
6. Veillez à ce que ce concept soit approuvé par **l'ensemble de l'équipe enseignante**, y compris les enseignant·es non impliqués·es. Testez le concept auprès des parties prenantes (quartier, réseau de stages, autres).
7. À partir du concept de base, élaborez un **planning**. Passez en revue les critères de la troisième catégorisation et répondez aux questions suivantes :
 - a. Où se trouvent les fruits les plus faciles à cueillir ?
 - b. Qu'est-ce qui peut encore être réalisé cette année ?
 - c. Quels sont les objectifs à long terme ?
8. Présentez le nouveau concept aux **parties prenantes** ainsi qu'aux classes concernées.
9. **Développez davantage le projet**, par filière participante, pour les classes dans lesquelles il existe un niveau acceptable de climat chaleureux et ouvert. Développez-le jusqu'à ce que l'investissement en temps des élèves et des enseignant·es soit clair. Veillez à ce que les matières pratiques, le quartier, le réseau de stages et les élèves soient impliqués·es dans le projet.
10. Fixez un **objectif final** clair tout en laissant aux élèves une grande marge de manœuvre.

11. Déterminez et consignez la manière dont vous **mesurerez** les objectifs du projet, l'évolution des élèves et celle des enseignant·es. Incorporez cela dans le planning de chaque classe. Travaillez de manière SMART et attachez-vous à nuancer de l'image de soi des élèves.
12. **Déterminez qui s'occupe de quoi**, en fonction des points forts et de l'énergie des participant·es. Inscrivez-le dans le planning.
13. Déterminez comment le **réseau** (d'autres écoles et ONG) peut prendre connaissance de ce projet et comment il peut l'adopter l'année suivante.
14. Fixez 3 à 5 **moments d'évaluation** au niveau du projet, dans lesquels vous évalueriez l'état d'avancement sur base de la troisième catégorisation. Si nécessaire, répétez l'étape 7.
15. Sur la base de ce projet, déterminez en quoi consiste la **planification à long terme de l'ECM**. Quels sont les points forts de l'école que nous pouvons exploiter davantage, quels sont les points faibles à surmonter ? Où sont les meilleures opportunités de croissance ?
 - a. Sur cette base, élaborer un plan sur 3 à 5 ans pour étendre l'action à plusieurs filières et classes et améliorer la qualité. Ce plan ne doit pas dépasser 2 pages.
 - b. Élaborez un processus préliminaire pour « rectifier » les classes dans lesquelles le climat n'est pas chaleureux et ouvert, en vous basant sur les informations fournies par toutes les enseignant·es et pas seulement par celles·ceux qui ont des difficultés avec la classe en question.

Bibliographie

1. Abduh, L. (2022, september 29). *Kritisch wereldburgerschap verwerven kan ook dichterbij huis – MO**. MO* Magazine. <https://www.mo.be/column/om-welke-interculturele-competenties-gaat-het>
2. Acodev, C ALC. (z.d.). *Comment aborder l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire avec vos étudiants et étudiantes? Activités et ressources pour les départements pédagogiques des Hautes Écoles 2017/2015*. Geraadpleegd 20 september 2024, van <https://www.acodev.be/ressources/comment-aborder-leducation-a-la-citoyennete-mondiale-et-solidaire-avec-vos-etudiants-et-e>
3. Agence Française de Développement, C Office for Climate Education. (2023). *Simulation d'une négociation climatique—Kit pédagogique à l'usage des enseignants du secondaire*. Geraadpleegd 17 september 2024, van <https://www.afd.fr/fr/ressources/simulation-dune-negociation-climatique-kit-pedagogique>
4. ANGEL (2024). *Global Education Digest 2023*. London: Development Education Research Centre, IOE, UCL's Faculty of Education and Society.
5. Annoncer la Couleur (2015). *L'Éducation à la Citoyenneté Mondiale dans les écoles de l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles*. (Materiaal BeGlobal).
6. Best Evidence Encyclopedia (z.d.). Geraadpleegd van <https://bestevidence.org/> op 14 april 2024.
7. Bossuyt, T., Joos, A., C Morbee, A. (z.d.). *4 jaar vlaggen & wimpels: Ervaringen, instrumenten en voorbeelden*. De Veerman.
8. Cabezudo, A. (2019). *Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale. Concepts et méthodologies en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale à l'usage d'éducateurs et de responsables politiques*. Centre Nord-Sud du conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/global-education-guidelines-version-francaise-/168099098e>
9. Caritas International. (z.d.). *Caritas International België*. Geraadpleegd 12 september 2024, van <https://www.caritasinternational.be/nl/educatie/>
10. CFWB. (z.d.). *Population scolaire du fondamental et du secondaire (ordinaire et spécialisé)*. Chiffres Clés. Geraadpleegd 30 september 2024, van <https://statistiques.cfwb.be/enseignement/fondamental-et-secondaire/population-scolaire-du-fondamental-et-du-secondaire-ordinaire-et-specialise/>
11. CNCD-11.11.11. (2022, oktober 5). *Educatieve kaart 2022*. https://11.be/sites/default/files/2022-10/Educatieve%20kaart%202022_051022.pdf
12. COSMOS - Creating Organisational Structures for Meaningful Science Education through Open Schooling for all | KdG Hogeschool. (z.d.). Geraadpleegd 2 oktober 2024, van <https://www.kdg.be/onderzoek/projecten/cosmos-creating-organisational-structures-meaningful-science-education-through>
13. Cultuurkuur (z.d.). *Samen op weg met Kunstkuur*. Geraadpleegd van <https://www.cultuurkuur.be/kunstkuur> op 10 oktober 2024.
14. Decombel, C., C Giraud, C. (2024, augustus). *Global Citizenship Education—Magazine 2024—Verankering van wereldburgerschapeducatie in Belgische scholen: Waar staan we en wat moet er nog gebeuren?* <https://beglobal.BeGlobal.be/learn/magazine-2024-barometerstudie/>
15. Departement Onderwijs en Vorming. (z.d.). *Commissie der wijzen. Prioriteit voor professionaliteit. Hedendaags personeelsbeleid met competente*

leraren, krachtige scholen en sterke schoolbesturen. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/rapport-commissie-van-wijzen.pdf>

16. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission), ET 2020 Working Group on Promoting Common Values and Inclusive Education, Donlevy, V., Staring, F., Battaglini, M., Driel, B. van, Leeuw-Roord, J. van der, C Janum, A. (2021). *Compendium of inspiring practices on inclusive and citizenship education*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/473420>
17. *Discover / European School Education Platform*. (z.d.). Geraadpleegd 11 september 2024, van https://school-education.ec.europa.eu/en/discover?query=citizenship+educationCsort_by=field_esep_published_onCf%5B0%5D=insight_article_types%3A6356Cf%5B1%5D=insight_article_types%3A561459Cf%5B2%5D=insights_education_type%3A249
18. Education Endowment Foundation (z.d.). Geraadpleegd van <https://educationendowmentfoundation.org.uk/> op 14 april 2024.
19. *Enseignement.be—Les Indicateurs de l'enseignement*. (z.d.). Enseignement.be. Geraadpleegd 30 september 2024, van <http://www.enseignement.be/index.php?page=28570Cnavi=2264>
20. Eugenio-Gozalbo, M., Ramos-Truchero, G., Suárez-López, R., Andaluz Romanillos, M. S., C Rees, S. (2022). Introducing Food Sustainability in Formal Education: A Teaching-Learning Sequence Contextualized in the Garden for Secondary School Students. *Education Sciences*, 12(3), Article 3. <https://doi.org/10.3390/educsci12030168>
21. European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Geraadpleegd 19 september 2024, van <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/180152eng.pdf>
22. Eurydice European Education and Culture Executive Agency. (2016). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. Publications Office of the European Union. Geraadpleegd 10 september 2024, van <https://data.europa.eu/doi/10.2797/396908>
23. Fédération Wallonie-Bruxelles. (z.d.). *Population scolaire du fondamental et du secondaire (ordinaire et spécialisé)*. Chiffres Clés. Geraadpleegd 30 september 2024, van <https://statistiques.cfwb.be/enseignement/fondamental-et-secondaire/population-scolaire-du-fondamental-et-du-secondaire-ordinaire-et-specialise/>
24. *FELSI - Programme Tronc commun*. (z.d.). FELSI. Geraadpleegd 1 oktober 2024, van <https://www.felsi.eu/tronc-commun>
25. *Formes et degrés de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice*. (z.d.). Enseignement.be. Geraadpleegd 11 september 2024, van <http://www.enseignement.be/index.php?page=24547Cnavi=45>
26. Franke, K. B., Huebner, E. S., C Hills, K. J. (2017). Cross-Sectional and Prospective Associations Between Positive Emotions and General Life Satisfaction in Adolescents. *Journal of Happiness Studies*, 18(4), 1075-1093. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9763-8>
27. *GCED Clearinghouse database*. (z.d.). GCED Clearinghouse. Geraadpleegd 10 september 2024, van <https://www.gcedclearinghouse.org/about>

28. *GCED Online Campus*. (z.d.). Geraadpleegd 12 september 2024, van <https://www.gcedonlinecampus.org/HTML/about.php>
29. Gesche-Koning N. (2018). *Research for CULT Committee – Education in Cultural Heritage*, European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies, Brussels
30. Giraud, C., Pirotte, G., C Faulx, D. (2022). *Manuel d'éducation à la citoyenneté mondiale. Une perspective belge*. Presses Universitaires.
31. Grano, P. (2022). *Glocal citizenship education in lower secondary school. A case study in the Canton of Ticino (Switzerland)* [Ph.D. Thesis, Universitat de Barcelona]. In *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. <https://www.tdx.cat/handle/10803/687617>
32. Grega, P., BAHR CABALLERO, K., C Grega, N. (2018). *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*. <https://www.acodev.be/ressources/etude-dimpact-ecms-dans-lenseignement-obligatoire-rapport-final-drjs-2018>
33. Guerrero Farías, M. L. (2021). Elite global citizenship, a case of a secondary school in Bogotá, Colombia. *International Studies in Sociology of Education*, 30(3), 268-286. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1819373>
34. Hanley (née Kan), N. (2020). *Empathy-Based Pedagogical Approach to Global Citizenship Education: Kazakhstani Secondary Schools Context* [Doctoral, UCL (University College London)]. In *Doctoral thesis, UCL (University College London)*. (pp. 1-1). UCL (University College London). <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10097678/>
35. Han, C., Hoskins, B., C Sim, J. B. (2014). The relationship between civic attitudes and voting intention: An analysis of vocational upper secondary schools in England and Singapore. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44(5), 801–825.
36. Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge, and Visible Learning (z.d.). Geraadpleegd van <https://visible-learning.org/2016/04/hattie-ranking-backup-of-138-effects/> , op 14 april 2024.
37. Hirtt, J. (2019). *École, savoirs, climat. Enquête sur les connaissances et la conscientisation des élèves de fin d'enseignement secondaire, à propos du dérèglement climatique*. Geraadpleegd van <https://www.skolo.org/CM/wp-content/uploads/2019/10/Ecole-savoirs- climat-Aped-2019.pdf> op 19 juni 2024.
38. Hong, Y. (2023). How will a conceptualized GCE curriculum function within Chinese secondary schools? *PROSPECTS*, 53(3), 443-457. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09596-0>
39. Imoka, C. (2018). Training for “Global Citizenship” but Local Irrelevance: The Case of an Upscale Nigerian Private Secondary School. In N. N. Wane C K. L. Todd (Red.), *Decolonial Pedagogy: Examining Sites of Resistance, Resurgence, and Renewal* (pp. 73-91). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01539-8_5
40. International Bureau of Education- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (IBE-UNESCO). (2018). *Training tools for curriculum development: A RESOURCE PACK FOR GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION (GCED)*.

- <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190059eng.pdf>
41. Jerome, L., Hyder, F., Hilal, Y., C Kisby, B. (2024). A systematic literature review of research examining the impact of citizenship education on active citizenship outcomes. *Review of Education*, 12(2), e3472.
<https://doi.org/10.1002/rev3.3472>
 42. Joint Research Centre (European Commission), Caldeira, S., Wollgast, J., Storcksdieck, S., C Mak, T. N. (2016). *How to promote fruit and vegetable consumption in schools: A toolkit*. Publications Office of the European Union.
<https://data.europa.eu/doi/10.2788/33817>
 43. Jones, P. C Van Ael, K. (2022). *Design systems through complex systems*. BIS Publisher.
 44. Karanikola, Z., C Panagiotopoulos, G. (2023a). Adult Education and Globally Engaged Trainers: The Case of Vocational Training Institutes. *Education Sciences*, 13(4), 362.
<https://doi.org/10.3390/educsci13040362>
 45. Kavadias, D., Hemmerichs, K., C Spruyt, B. (2017). Segregation and Socialization: Academic Segregation and Citizenship Attitudes of Adolescents in Comparative Perspective? *Journal of Social Science Education*, 16(2), 29-40.
 46. Kruit. (z.d.). *Digitale praktijken voor wereldburgerschapeducatie: Inspiratiebrochure*. KlasCement. Geraadpleegd 11 september 2024, van <https://www.klascement.net/wereldburgerschapeducatie/downloadbaarlismateriaal/125417/digitale-praktijken-voor-wereldburgerschapeducatie-inspiratiebrochure/>
 47. Labrot, L. (2024, mei 27). *Blue Lines: Linking Citizenship and Employability – DARE Network*. <https://dare-network.eu/blue-lines-linking-citizenship-and-employability/>
 48. Lauwers, J., C Saey, M. (z.d.). *Handleiding vakdoorbrekend projectwerk in hhttp://democraticschools.ecos.pt/wp-content/uploads/Escala_EN_site.pdfet secundair onderwijs. Transversaal werken aan actief burgerschap*.
https://www.civiclabb.be/wp-content/uploads/2021/10/AB_004_Handleiding_Welt_DEF.pdf
 49. Leerpunt (z.d.). Geraadpleegd van <https://leerpunt.be/>, op 14 april 2024.
 50. Lohyňová, K., C European Schoolnet. (2017, juli). *Entrelearn entrepreneurial learning toolkit for teachers*. https://files.eun.org/I-LINC/entrelearn_entrepreneurial_learning_toolkit_for_teachers.pdf
 51. Lowtechmagazine (z.d.). Geraadpleegd van <https://solar.lowtechmagazine.com/> of <https://www.lowtechmagazine.be/>, op 1 oktober 2024.
 52. Meadows, D. (z.d.). *Leverage Points: Places to intervene in a system*. Geraadpleegd van: https://donellameadows.org/wp-content/userfiles/Leverage_Points.pdf op 24 november 2023.
 53. Marsella, A. J. (2009). Diversity in a Global Era: The context and consequences of differences. *Counselling Psychology Quarterly*, 22(1), 119-135.
<https://doi.org/10.1080/09515070902781535>
 54. Martens, A. (2012). Op een onbeschreven blad: Enkele lang gekoesterde bedenkingen over migratie, armoede, opstand en solidariteit. *Tijdschrift voor Sociologie*, 33(1), Article 1. <https://doi.org/10.21825/sociologos.86791>
 55. Morgado, A., C Franco, J. (2016, oktober). *Scale of Reference for Participatory Citizenship Schools: a tool for School Participation!*
http://democraticschools.ecos.pt/wp-content/uploads/Escala_EN_site.pdf

56. Murphy, C., Osawa de Silva, B., C Winskell, M. (2019). Towards compassionate Global Citizenship: Educating the heart through development education and cognitively-based compassion training. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 15, 53-69.
57. Nay, J. (2018). Natural Language Processing and Machine Learning for Law and Policy Texts (NESET). *SSRN Electronic Journal*.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.3438276>
58. Nicaise I., Franck E., Cincinnato S. (2021), Dertig jaar sleutelen aan gelijke onderwijskansen: een B-attest ? in: J. COENE, T. GHYS, B. HUBEAU, S. MARCHAL, P. RAEYMAECKERS, R. REMMEN, C W. VANDENHOLE (red.) (2021). *Armoede en Sociale Uitsluiting, Jaarboek 2021*, Brussel: Uitgeverij ASP, p.123-139.
59. Ond.vlaanderen.be (z.d.). Leerlingenaantallen. Geraadpleegd van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/welke-gegevens-bao-en-so-vind-je-in-Dataloep#inschrijvingen-leerlingenaantal> , op 8 september 2024.
60. Popjaková, D., Karvánková, P., Čmrtálová, T. (2020). Using the 'New Age Atlantis' Case Study for Global Education Components of Geography Lessons Across Lower Secondary Schools in Czechia. *Review of International Geographical Education Online*. <https://doi.org/10.33403/rigeo.641168>
61. Quinoa, asbl. (z.d.). *Dezobeyi—Désobéir, un acte citoyen. Carnet d'accompagnement*. https://quinoa.be/wp-content/uploads/2018/10/Quinoa-Cahier_carnet.pdf
62. *Ressources – BeGlobal*. (z.d.). Geraadpleegd 11 september 2024, van <https://beglobal.BeGlobal.be/ressources/?lang=fr>
63. Sampermans, D., Claes, E., C Janmaat, J. G. (2021). Back on track? How civic learning opportunities widen the political knowledge gap in a tracked education system. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(2), 241-259. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1830125>
64. Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. C Losito, B. (2010) ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
65. Soriano, D. J. (2022). *Enhancing the Competency of Grade 11 STEM Learners using Global Citizenship Education (GCED)—Based Curriculum* (SSRN Scholarly Paper No. 4242689). <https://doi.org/10.2139/ssrn.4242689>
66. Studio Globo. (z.d.). *Actuales: Black lives matter en omgaan met racisme*. https://www.studioglobo.be/sites/default/files/2021-03/actuales-blm-omgaan-met-racisme_handleiding_0.pdf
67. Suhonen, R., Cantell, H., Rajala, A., C Kallioniemi, A. (2022). Teachers' perceptions on addressing global issues in upper secondary vocational education and training in Finland. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 24(4), Article 4.
<https://doi.org/10.54329/akakk.125877>
68. Suhonen, R., Rajala, A., Cantell, H., C Kallioniemi, A. (2024). From training workers to educating global citizens: How teachers view their opportunities of addressing controversial global issues in vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 7(2), 354-380. <https://doi.org/10.1080/13636820.2023.2266727>
69. Taalunie.org (z.d.) Onderwijstermen, geraadpleegd van <https://onderwijstermen.taalunie.org/term/leerlijn/> op 30 september 2024.

70. Umeh, M. H. C., Onyeike, V. C., C Ukaigwe, P. C. (2018). CHILD'S RIGHTS ACT AWARENESS LEVEL IN PUBLIC SECONDARY SCHOOLS IN ANAMBRA STATE. *Journal of Education in Developing Areas*, 2(2), 430-438.
71. UNESCO. (2024). *Global citizenship education in a digital age: Teacher guidelines*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/BBSJ1884>
72. UNESCO. (2022). *Transforming Technical and Vocational Education and Training for successful and just transitions—UNESCO strategy 2022-2025*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unevoc.unesco.org/pub/unesco_strategy_for_tvet_2022-2029.pdf
73. Unesco.org (z.d.). What you need to know about global citizenship education. Geraadpleegd op 10 september 2024, van <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know>.
74. UNESCO, C APCEIU. (2019). *EIU Best Practices 2015—Integrating Global Citizenship Education in Science Classroom*. https://www.unescoapceiu.org/post/3476?index=Ccategory_id=Csfield=post_bothCskey_word=vocational
75. UNESCO, C United Nations Office on Drugs and Crime. (2019). *Empowering students for just societies: A handbook for secondary school teachers*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370901/PDF/370901eng.pdf.mu>
[lti](#)
76. UNESCO-UNEVOC. (z.d.). Geraadpleegd 10 september 2024, van <https://unevoc.unesco.org/home/>
77. Unesdoc. (z.d.). Geraadpleegd 18 september 2024, van <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-9ed62ceb-f1b5-4e65-952f-2aab7c619294>
78. van der Donk, C, C van Lanen, B. (2019). *Praktijkonderzoek in zorg en welzijn*. Coutinho.

Annexes

Annexe 1 : Troisième catégorisation - critères de qualité pour l'ECM dans le qualifiant

Annexe 2 : Plan systémique de la troisième catégorisation

Annexe 3 : Analyse des bases de données

Les annexes 1, 2 et 3 de l'étude peuvent être téléchargées séparément à partir du [site web de BeGlobal](#). L'annexe 3 est disponible dans la langue d'origine de l'étude.