



Bureau d'études et de conseil

ACODEV

*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

Septembre 2018

Pierre GREGA – Karen BAHR CABALLERO –Natalia GREGA

DRIS sprl – Rue des Combattants 55, 1457 Walhain – Belgique
www.drisconsult.eu – info@drisconsult.eu

Remerciements

L'équipe tient à remercier chaleureusement l'ensemble des personnes rencontrées et/ou interviewées pour les multiples contributions que celles-ci ont apportées à cette étude. En particulier, l'équipe tient à remercier l'ensemble des enseignant-e-s qui ont accepté de répondre à ses nombreuses sollicitations. Elle remercie également l'équipe d'ACODEV qui a suivi cette étude, pour sa disponibilité et sa réactivité tout au long de ce processus de recherche.

Avertissement

Le présent rapport d'étude a été réalisé à la demande d'ACODEV au nom de ses ONG membres actives en milieu scolaire et en collaboration avec ALC. Ce rapport a été établi par un groupe d'experts indépendants coordonnés par le bureau d'études DRIS. Le traitement statistique des données quantitatives résultant de l'enquête par questionnaire auprès des enseignant-e-s a été réalisé par SONECOM. Ce rapport reflète l'opinion de ces experts et pas nécessairement celle des commanditaires.

Table des matières

1. Résumé exécutif.....	8
2. Calendrier de l'étude.....	10
2.1. Contexte et demande.....	10
2.2. Calendrier	12
3. Méthodologie.....	14
3.1. Objectifs de l'étude.....	14
3.2. Choix méthodologiques.....	14
3.3. Défis et contraintes	24
4. Benchmarking.....	27
4.1. Évaluation d'impact et spécificités de l'ECMS.....	27
4.2. Évolution des pratiques d'évaluation d'impact de l'ECMS	28
4.3. Pratiques d'évaluation d'impact de l'ECMS.....	29
4.4. Innovations en matière d'évaluation d'impact de l'ECMS.....	30
4.5. En conclusion	32
5. Constats.....	37
5.1. Enseignant-e-s interrogé-e-s : une diversité de profil.....	37
5.2. Des études de cas illustratives	40
5.3. Les grandes tendances de l'enquête par questionnaire	42
5.4. Les apports de l'analyse qualitative.....	61
6. Conclusions et leçons apprises	74
6.1. Conclusions générales.....	74
6.2. Réponse aux questions de l'étude.....	78
7. Recommandations et pistes de suivi	82
7.1. A l'adresse des acteur-ric-e-s de l'ECMS.....	82
7.2. A l'adresse de la fédération ACODEV et d'ALC.....	83
7.3. A l'adresse de la DGD.....	84
7.4. A l'adresse du Comité transversal	85
8. Annexes	86
8.1. Liste des documents consultés – Bibliographie	86
8.2. Présentation détaillée de l'échantillon	89
8.3. Présentation des études de cas.....	95

8.4.	Liste des personnes interviewées.....	96
8.5.	Questionnaires pour l'interview téléphonique des enseignants	97
8.6.	Guide d'entretien pour les études de cas	110
8.7.	Termes de références.....	113

Liste des tableaux

Tableau 1 : Calendrier de la mission	12
Tableau 2 : Répartition des établissements et interventions selon le niveau d'enseignement.....	17
Tableau 3 : Répartition des établissements et interventions selon les réseaux.	18
Tableau 4 : Répartition des établissements et interventions selon les provinces.	19
Tableau 5: Répartition des interventions selon le type d'activités.	20
Tableau 6 : Proportion des écoles qui ont accueilli des activités d'ECMS.	21
Tableau 7: Classes/degrés dans lesquels ont eu lieu les interventions.....	37
Tableau 8 : Répartition des interventions en classes uniques ou différentes.	38
Tableau 9 : Répartition des interventions selon leur fréquence.....	39
Tableau 10: Répartition des interventions selon la durée.....	39
Tableau 11: Répartition des interventions selon l'année.....	40
Tableau 12 : Répartition des interventions selon la période.....	40
Tableau 13: Répartition des interventions selon les types d'activités.	43
Tableau 14 : Taux de satisfaction des enseignant-e-s en fonction des types d'activités.....	44
Tableau 15 : Niveau d'impact général perçu par les enseignant-e-s selon le type d'activités.	45
Tableau 16 : Impact sur la compétence « s'informer sur le monde ».	46
Tableau 17: Impact sur la compétence : « se sentir concerné-e ».	48
Tableau 18 : Impact sur la compétence : « développer une pensée positive ».	49
Tableau 19 : Impact sur la compétence : « être conscient de sa responsabilité ».	50
Tableau 20 : Impact sur la compétence : « construire une opinion critique ».	51
Tableau 21: Impact sur la compétence : « mener une action utile ».	53
Tableau 22 : Impact sur la compétence : « adhérer aux valeurs de la citoyenneté ».	55

Liste des figures

Figure 1: Répartition des établissements et intervention selon le niveau d'enseignement	18
Figure 2 : Répartition des établissements et interventions selon les réseaux.	19
Figure 3 : Répartition des établissements et interventions selon les provinces.	19
Figure 4 : Impact sur la compétence « s'informer sur le monde ».....	46
Figure 5 : Impact sur la compétence : « se sentir concerné-e ».	48
Figure 6 : Impact sur la compétence : « développer une pensée positive ».....	49
Figure 7: Impact sur la compétence : « être conscient de sa responsabilité ».	50
Figure 8 : Impact sur la compétence : « construire une opinion critique ».....	51
Figure 9 : Impact sur la compétence : « mener une action utile ».....	52
Figure 10 : Impact sur la compétence : « adhérer aux valeurs de la citoyenneté ».	54

Liste des Acronymes

ACC	:	Analyse Contextuelle Commune
ACNG	:	Acteur de la Coopération Non Gouvernementale
ALC	:	Annoncer la Couleur
BW	:	Province du Brabant Wallon
BX	:	Région bruxelloise
CA	:	Conseil d'Administration
CAD	:	Comité d'Aide au Développement
CCCNG	:	Comité de Concertation de la Coopération Non Gouvernementale
CJP	:	Commission Justice et Paix
CNCD-11.11.11	:	Centre National de Coopération au Développement - Opération 11.11.11
CRB	:	Croix Rouge de Belgique
CSC	:	Cadre Stratégique Commun
CTB	:	Coopération Technique Belge
DBA	:	Défi Belgique Afrique
ECMS	:	Education à la Citoyenneté Mondiale et Solidaire
ECM	:	Education à la Citoyenneté Mondiale
ED	:	Education au Développement
E&F	:	Entraide et Fraternité
EPC	:	Education à la Philosophie et Citoyenneté
FWB	:	Fédération Wallonie - Bruxelles
GPS	:	Groupe d'échanges de Pratiques et Stratégies
HA	:	Province du Hainaut
HI	:	Handicap International
IDP	:	Iles De Paix
LI	:	Province de Liège
LU	:	Province du Luxembourg
MMH	:	Miel Maya Honing
NA	:	Province de Namur
N/S	:	Nord - Sud
OCDE	:	Organisation de Coopération et de Développement Economique
ONG	:	Organisation Non Gouvernementale
OXFAM-MDM	:	Oxfam Magasin du Monde
OXFAM-Sol	:	Oxfam Solidarité
Q1	:	Questionnaire 1
Q2	:	Questionnaire 2
RCN-JD	:	Réseau des Citoyens -Citizen's Network-Justice & Démocratie
SCI	:	Service Civil International
SES	:	Service de l'Evaluation Spéciale
SolMond	:	Solidarité Mondiale
UAA	:	Unité d'Acquis d'Apprentissage
UNRWA	:	United Nations Relief and Works Agency
VDB	:	Via Don Bosco

1. Résumé exécutif

Depuis de nombreuses années, les ONG belges et le programme fédéral Annoncer la Couleur (ALC) développent des activités d'Education à la Citoyenneté Mondiale et Solidaire (ECMS) à l'adresse d'un de leur groupe cible prioritaire, le monde scolaire, qui connaît actuellement en Fédération Wallonie Bruxelles (FWB) plusieurs réformes importantes. Parmi celles-ci, il y a eu, en 2015, la création, par décret, d'un «cours d'Education à la Philosophie et Citoyenneté (EPC)». Dans ce contexte, le secteur a décidé de mener une étude conjointe (ACODEV-ALC) afin de mesurer la perception par les enseignant-e-s de l'impact des interventions d'ECMS dans l'enseignement obligatoire de la FWB.

Outre un important travail d'analyse documentaire et de benchmarking, cette étude, menée durant un peu plus d'une année depuis juillet 2017, a permis de récolter l'avis de 146 enseignant-e-s par interview téléphonique et d'analyser de manière plus approfondie le travail d'ECMS dans 6 établissements scolaires, au travers d'études de cas. Le champ de l'étude couvre, sur la période 2010-2017, les interventions de 19 ONG et du programme ALC, qui sont parmi les principaux intervenants en ECMS en FWB. Durant la période analysée, ces organisations ont réalisé plus de 2.550 interventions dans plus de 800 établissements scolaires, intervenant ainsi dans près de 80% des écoles secondaires et dans 22% des écoles primaires de la FWB.

Pour mesurer cet impact, l'étude a vérifié auprès des enseignant-e-s dans quelle mesure les activités d'ECMS facilitent ou handicapent l'acquisition des principales compétences répertoriées dans le « référentiel des compétences en éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire à l'âge de l'obligation scolaire », développé par le laboratoire d'innovation de WikiCM.

Les résultats de l'étude confirment les effets positifs importants induits sur l'acquisition des 7 groupes de compétences reprises dans ce référentiel. La plupart de ces compétences sont en phase avec celles que la FWB souhaite faire acquérir à ces élèves (socle de compétences pour l'enseignement primaire et pour le premier degré du secondaire et compétences terminales de différentes disciplines du secondaire, dont l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté).

Les réformes récentes dans l'enseignement de la FWB, ne semblent pas encore avoir d'effets significatifs sur l'implantation plus structurelle de l'ECMS dans le processus scolaire. Même si des exceptions existent, le développement de l'ECMS dans les écoles et sa contribution au projet d'établissement, dépendent encore le plus souvent de l'initiative personnelle des enseignant-e-s. Ceci induit des activités, généralement très intéressantes, mais encore souvent fractionnées, développées en parallèle ou en discontinuité et qui deviennent encore trop rarement de réels projets de l'établissement dans leur globalité. Il est aussi symptomatique de constater qu'aucune référence aux réformes n'a été relevée dans les interviews au cours de l'étude, si ce n'est l'évocation des contraintes qui découlent d'une séparation administrative trop stricte, dans le réseau officiel, du cours de philosophie et citoyenneté, de ceux de morale ou de religion. Ceci illustre sans doute l'importance d'une nécessaire approche stratégique plus institutionnelle encore de l'intégration de l'ECMS dans le parcours scolaire.

Les effets les plus significatifs des interventions d'ECMS découlent avant tout de la qualité, la pertinence et la persistance avec laquelle ces initiatives sont développées et pérennisées. Les enseignant-e-s mettent en avant plusieurs facteurs de qualité de l'ECMS qui contribuent à

renforcer son impact : la plus-value des apports extérieurs, le lien au concret, l'opportunité de relier sensibilisation et action, la compétence pédagogique de l'intervenant, la contribution des outils et innovations pédagogiques.

L'étude a finalement décelé très peu de différences très significatives en fonction de facteurs objectifs externes tels que le réseau de l'établissement, son implantation géographique ou le niveau des classes et degrés. L'étude peut donc conclure qu'il y a une grande homogénéité dans les effets que l'ECMS induit sur les compétences à acquérir par les élèves : ces effets, et leur niveau d'intensité plus ou moins élevé, dépendent d'abord de la qualité et du type d'interventions réalisées. Par ailleurs, comme le met en évidence le benchmarking, l'étude a pu vérifier que la prise en compte du contexte et de la spécificité des établissements est essentielle pour induire un maximum d'effets. L'importance de la souplesse, de la capacité d'adaptation des acteur-riche-s de coopération à la réalité de terrain est primordiale.

Sur la base de cette analyse, plusieurs recommandations sont formulées à l'adresse des acteur-riche-s d'ECMS pour renforcer encore l'impact de leurs interventions, comme par exemple : renforcer les capacités pédagogiques des personnes chargées des interventions, adopter des approches plus centrées encore sur ce qui concerne directement l'élève dans la construction de sa stature de citoyen, mieux inscrire la démarche dans l'approche globale de l'établissement en développant des contacts non seulement avec les enseignant-e-s mais aussi avec les directions. En outre, il est recommandé aux organisations intervenant en ECMS de multiplier encore davantage les synergies afin d'exploiter leurs complémentarités, surtout lorsqu'elles travaillent dans un même établissement, ce qui est fréquemment le cas. Enfin, pour améliorer l'évaluabilité de l'ECMS, l'étude propose aux acteur-riche-s de partager une modalité commune et permanente d'archivage des informations relatives aux interventions réalisées et de systématiser des prises d'avis selon un format comparable en fin d'interventions, afin de permettre un réel travail de comparaison et de capitalisation des expériences.

A l'adresse d'ACODEV et d'ALC, l'étude recommande de valoriser les résultats de cette évaluation auprès de la FWB ; de redoubler les efforts pour mieux faire connaître l'ECMS auprès des acteurs du monde scolaire et pour systématiser la présentation de l'offre d'ECMS. Il est recommandé aussi que la Fédération développe, en collaboration avec le programme ALC, une réflexion avec les acteur-riche-s sur les forces et faiblesses actuelles des interventions d'ECMS dans les écoles primaires dans lesquelles la présence de l'ECMS est moins dense et qui nécessite, comme le montre l'étude, une approche spécifique. Enfin pour une meilleure évaluabilité, l'étude recommande aussi à la fédération ACODEV de stimuler l'adoption par les ONG d'un canevas commun d'archivage des données et de promouvoir le traitement en commun de données sur le contenu des interventions d'ECMS à capitaliser.

Trois recommandations sont également formulées à l'adresse de la DGD : mener une réflexion conjointe avec les acteur-riche-s sur la nécessité d'adapter la définition d'impact et les méthodologies d'évaluation de l'ECMS ; développer un suivi-évaluation approfondi d'un groupe restreint d'acteur-riche-s sur la durée ; et préserver la qualité de l'impact de l'ECMS, démontrée par l'étude, en garantissant un financement stabilisé et en croissance des activités d'ECMS.

A l'adresse du comité transversal (coopération-enseignement) enfin, l'étude recommande de poursuivre le dialogue intersectoriel, de stimuler des moments de réflexion et de délivrer un avis sur les implications des réformes actuelles sur l'intégration de l'ECMS dans le monde scolaire.

2. Calendrier de l'étude

2.1. Contexte et demande

Le monde scolaire est un groupe cible prioritaire de l'Education à la Citoyenneté Mondiale et Solidaire (ECMS) en Belgique¹. Beaucoup d'ONG y développent leurs activités de manière continue depuis de nombreuses années. Par ailleurs, depuis plus de vingt ans, le programme fédéral Annoncer la Couleur (ALC), coordonné par la CTB d'abord et Enabel aujourd'hui, s'adresse au secteur de l'enseignement (1e et/ou 2e ligne) et au secteur de la jeunesse au sens large. Pour ce programme gouvernemental aussi, le monde scolaire est donc un public prioritaire.

Récemment, la coopération belge a demandé aux acteurs non gouvernementaux de formuler ensemble des « analyses contextuelles communes » (ACC – 2015) et des « cadres stratégiques communs » (CSC – 2016) pour chaque pays d'intervention, afin d'accroître la concertation et les synergies/collaborations entre ces acteurs. En ce qui concerne les activités d'ECMS, à réaliser en Belgique par les acteurs non gouvernementaux et cofinancées par la DGD, l'importance du monde scolaire comme public cible a été clairement réaffirmée dans ces documents : « *par son action en milieu scolaire, le secteur veut donner un accès effectif de tous les élèves et étudiant-e-s à leur droit à une éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire*² ».

Dans le même temps, ces acteurs ont fixé vis-à-vis de ce public scolaire des objectifs pour les 10 années à venir :

- promouvoir l'exercice de la citoyenneté mondiale et solidaire auprès des différents groupes cibles (élèves/étudiant-e-s) et agents éducatifs pertinents (enseignant-e-s, éducateurs-trices et personnes en charge des activités parascolaires organisées par l'établissement scolaire);
- augmenter la qualité en renforçant les capacités des organisations actives dans le domaine de l'ECMS, en inscrivant leur travail dans l'agenda mondial et en stimulant la base scientifique de leur travail ;
- ancrer des initiatives d'ECMS dans les pratiques scolaires.

Ces objectifs principaux cadrent, pour partie, avec les constats de l'ACC Nord qui note que « *l'offre des ACNG en matière d'éducation au développement*³ *en milieu scolaire connaît, depuis quelques années, une spécialisation accrue et une plus grande répartition des tâches entre*

¹ ACODEV, Référentiel ECMS, Bruxelles, 2016.

² CSC Belgique, p. 7

³ ACC Nord, p.73. Dans l'ACC, les auteurs ont utilisé les termes « d'éducation au développement » et non d'ECMS, même si on perçoit à la lecture de ce document que le concept que ces termes recouvrent est plus large et qu'il est précisé que la définition des concepts est en permanente évolution (p.13). Dans la présente étude, on reprendra systématiquement les termes d'ECMS, sauf quand on citera des références explicites.

acteurs». L'ACC Nord constate aussi que les groupes-cibles cruciaux en milieu scolaire demeureront à l'avenir : i) les élèves/étudiant-e-s de tous âges et de toutes filières/disciplines ; ii) le personnel enseignant ; iii) les établissements scolaires ; et iv) les institutions (ministère, services d'accompagnement pédagogique, coupoles et réseaux d'enseignement, etc.). Mais, l'approche à l'avenir doit probablement plus encore se structurer : « *pour obtenir un ancrage au sein des différents sous-groupes-cibles de l'enseignement, l'approche élaborée se veut de plus en plus multi-niveaux. L'action de la première (étudiant-e-s/élèves), de la deuxième (professeur-e-s et personnel enseignant) et de la troisième ligne (les établissements scolaires) sont combinées et harmonisées.*»⁴

Depuis la fin du 20^{ème} siècle, le monde de l'enseignement francophone fait l'objet de plusieurs réformes (dont certaines encore en cours) qui peuvent impacter diversement l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire : i) l'inclusion dans la mission de l'école obligatoire, par les décrets de 1997 et 2007, de l'obligation de former les élèves à devenir des citoyens actifs et responsables pour un monde plus juste, durable et solidaire ; ii) la création par un décret de 2015 d'un « cours d'Education à la Philosophie et Citoyenneté (EPC) », espace spécifique d'acquisition de compétences en citoyenneté et philosophie ; iii) l'élaboration du Pacte d'Excellence qui vise à réformer en profondeur l'organisation de l'enseignement obligatoire ; iv) la réorganisation de la formation initiale des enseignant-e-s qui pourrait être prolongée. Le CSC Belgique en conclut que ces « *... réformes impliquent de la part des acteurs ECMS de mener un travail de plaidoyer vers les ministères de l'enseignement obligatoire d'une part et supérieur d'autre part pour positionner au mieux l'ECMS dans l'éducation à la citoyenneté à l'école dans la formation des élèves et celles de leurs futur-e-s enseignant-e-s* ».⁵

Une application récente plus concrète de cette évolution législative en matière d'ECMS, a été la signature d'une convention de collaboration entre le ministre fédéral de la coopération au développement et la ministre de l'enseignement obligatoire de la Communauté française⁶. L'objectif de cet accord est de favoriser le développement de ponts entre les deux secteurs pour valoriser et ancrer davantage l'ECMS en milieu scolaire francophone. Cet accord met en place un « Comité transversal » dans lequel siègent des membres permanents désignés paritairement par les ministres signataires. Un plan d'action commun 2018-2019 a été défini au sein de ce comité transversal afin de renforcer l'ECMS en milieu scolaire.

En outre, en 2016, ACODEV a réalisé un sondage systématique auprès des ONG dont il ressort que celles-ci « *sont désireuses de travailler ensemble pour améliorer leurs connaissances et aptitudes dans plusieurs domaines... dont celui de l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire en milieu scolaire,...* ».⁷

⁴ ACC Nord, p. 73-74

⁵ CSC Belgique, p. 8

⁶ Convention de collaboration entre l'Etat Fédéral et la Communauté française relatif à l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) au sein des établissements scolaires maternels, primaires et secondaires, organisés et subventionnés par la Communauté française (2017).

⁷ Besoins, attentes et suggestions des ONG membres d'ACODEV actives en ECM en milieu scolaire, en vue d'une amélioration de l'offre. Rapport de stage réalisé de décembre 2015 à janvier 2016 par Estelle Colle. Coordinatrice de stage: Magali Lucy (ACODEV), 2016.

Cette volonté de travailler ensemble s'illustre également dans la manière et le contenu des évaluations qui ont été réalisées récemment dans ce domaine. En 2014, ACODEV a mené une étude d'impact sur le «Rôle de l'éducation au développement dans les parcours de vie des personnes engagées dans des actions solidaires». Cette étude a tenté, d'une part, de rendre visible le rôle de l'ECMS développée par les différent-e-s acteur-ric-e-s dans la transformation de la société, et, d'autre part, de documenter le type d'effet et d'impact de l'ECMS dans l'engagement citoyen et le rôle joué par les ONG à cet égard. En 2015, Annoncer la Couleur a commandé une étude sur « L'éducation à la citoyenneté mondiale dans les écoles de l'enseignement secondaire de la FWB » qui avait pour objectif d'améliorer les stratégies d'approche des établissements scolaires par les différents acteur-ric-e-s d'ECMS. Et en 2016, le secteur a décidé de mener une nouvelle étude, conjointe cette fois, en matière d'impact de l'ECMS, vis-à-vis du monde scolaire en mutualisant les moyens de plusieurs membres d'ACODEV ainsi que du programme fédéral Annoncer la Couleur.

C'est dans ce contexte qu'a été réalisée cette dernière étude qui fait l'objet du présent rapport.

2.2. Calendrier

En mai 2017, un appel d'offre a été lancé par ACODEV afin de désigner le bureau de consultance externe qui allait être chargé de cette étude conjointe. Au terme de la procédure, la réalisation de cette mission a été confiée au bureau d'études DRIS, le 9 juin 2017. L'exécution de l'étude s'est déroulée durant un peu plus d'une année selon le calendrier suivant :

Tableau 1 : Calendrier de la mission

Mois	Réalisation	Phase
2017		
Juin	Attribution du marché.	Préparatoire
Juil	Réunion de cadrage avec le comité de pilotage. Analyse documentaire. Collecte, auprès des acteurs d'ECMS, de la liste des établissements dans lesquels ils ont développé des activités d'ECMS de 2010 à 2017. Nettoyage de ces listes et homogénéisation des données.	
Août	Analyse documentaire et préparation du Benchmarking . Collecte, auprès des acteurs d'ECMS, de la liste des établissements dans lesquels ils ont développé des activités d'ECMS de 2010 à 2017. Nettoyage de ces listes et homogénéisation des données.	
Sept	Nettoyage des listes et homogénéisation des données. Elaboration des questionnaires et grilles d'entretien pour les interviews par téléphone et pour les études de cas. Deuxième réunion du Comité de pilotage.	Exploratoire
Oct	Echantillonnage des établissements/enseignant-e-s pour l'interview individuelle par questionnaire téléphonique et pour les études de cas. Recueil des coordonnées précises des enseignant-e-s à interroger et des établissements à analyser. Benchmarking : interviews en France et étude documentaire.	
Nov	Recueil des coordonnées précises des enseignant-e-s à interroger et des	

	<p>établissements à analyser. Focus group avec les membres du GPS ECMS en milieu scolaire. Benchmarking : interviews en Espagne et étude documentaire. Entretiens avec des acteur-ric-e-s clés de l'ECMS⁸. Pré-test du questionnaire pour les interviews d'enseignant-e-s par téléphone.</p>	
Déc	<p>Recueil des coordonnées précises des enseignant-e-s à interroger et des établissements à analyser. Entretiens avec des acteur-ric-e-s clés de l'ECMS. Pré-test du questionnaire pour les interviews d'enseignant-e-s par téléphone.</p>	Récolte des données
2018		
Janv	<p>Recueil des coordonnées précises des enseignant-e-s à interroger et des établissements à analyser (relance). Interviews des enseignant-e-s par téléphone sur base du questionnaire. Benchmarking : interviews en Espagne (complément).</p>	
Fév	<p>Recueil des coordonnées précises des enseignant-e-s à interroger et des établissements à analyser (relance). Benchmarking : interviews en France (complément).</p>	
Mars	<p>Recueil des coordonnées précises des enseignant-e-s à interroger et des établissements à analyser (relance). Interview des enseignant-e-s par téléphone sur base du questionnaire.</p>	
Avril	<p>Interview des enseignant-e-s par téléphone sur base du questionnaire.</p>	
Mai	<p>Troisième réunion du Comité de pilotage. Focus group et interviews in situ pour les études de cas. Interview des enseignant-e-s par téléphone sur base du questionnaire.</p>	
Juin	<p>Focus group et interviews in situ pour les études de cas. Interview des enseignant-e-s par téléphone sur base du questionnaire. Analyse et rédaction du rapport provisoire.</p>	
Juil	<p>Quatrième réunion du Comité de pilotage : présentation du rapport provisoire. Prise en compte des premiers commentaires du Comité de pilotage sur le rapport provisoire.</p>	Rapport
Août	<p>Collecte des réactions et commentaires de la DGD, ALC, ACODEV et des ONG sur le rapport provisoire</p>	
Sept	<p>Correction du rapport provisoire et finalisation de la version finale du rapport.</p>	
Oct	<p>Présentation du rapport final lors de l'assemblée plénière des acteur-ric-e-s d'ECMS.</p>	

⁸ La liste des personnes interviewées et les sujets qui ont été abordés sont repris en annexe 8.4.

3. Méthodologie

3.1. Objectifs de l'étude

Les termes de référence de l'appel d'offre pour la réalisation de cette étude étaient très explicites quant aux objectifs poursuivis. Pour les commanditaires, l'étude présente une double finalité d'aide à la décision d'une part et de redevabilité d'autre part.

Elle doit en effet d'abord alimenter une réflexion sur les stratégies et les pratiques des acteurs d'ECMS membres d'ACODEV et ALC en vue de les enrichir et les améliorer.

Mais cette étude doit également rendre compte des ressources allouées et fournir des données empiriques pouvant servir le plaidoyer sur l'ECMS en milieu scolaire tant vers les autorités de la coopération au développement belge que celles de l'enseignement en FWB.

A travers les résultats de cette étude, les commanditaires souhaitent donc pouvoir :

- « estimer la part d'influence que les acteur-riche-s d'ECMS membres d'ACODEV et ALC et leurs interventions d'ECMS ont pu jouer pour accroître l'exercice d'une citoyenneté mondiale et solidaire sur les enseignant-e-s et sur les élèves présent-e-s en milieu scolaire (analyse du rôle sectoriel et pas des acteur-riche-s ECMS en particulier) ainsi que documenter le type d'apport ;
- identifier les facteurs-clés/moteurs/éléments déclencheurs/types d'intervention qui favorisent l'exercice d'une citoyenneté mondiale et solidaire en milieu scolaire et plus particulièrement l'engagement des enseignant-e-s à mener des démarches de qualité en ECMS au sein de leurs établissements ».

3.2. Choix méthodologiques

DRIS a proposé de délimiter son contexte d'étude en effectuant une analyse documentaire approfondie, en recueillant l'avis de plusieurs acteur-riche-s clés de l'ECMS pour mieux appréhender la notion d'impact en ECMS et en réalisant un « benchmarking » pour comparer la situation belge à quelques pays voisins.

Par ailleurs, comme convenu lors de la première réunion de cadrage, DRIS a fait sienne pour cette étude la définition de l'impact partagé par les acteurs de l'ECMS et ACODEV.

Pour cette étude donc, nous considérons que **les effets** d'une intervention correspondent aux changements auxquels celle-ci a contribué et ce que le public cible (bénéficiaires directs et indirects) décide de mobiliser ou pas à la suite de cette intervention. Alors que **l'impact** sera la synthèse de l'ensemble des changements et effets auxquels l'intervention aura contribué, c'est en quelque sorte la somme des effets sur le long terme. Cette définition correspond étroitement

à la manière dont certains auteurs définissent l'impact en le considérant comme le «changement du changement», c'est-à-dire comme le changement qui suit ou résulte d'un premier changement⁹.

En outre, en cherchant à identifier cet impact, DRIS va se situer dans une perspective qui semble faire de plus en plus sens pour une grande part des acteur-riche-s à savoir envisager les changements dans leurs dimensions sociale, politique, d'émancipation et d'«empowerment»¹⁰. Des changements de comportement, des prises de conscience qui permettent au public ciblé de participer plus et mieux à la vie sociale, de prendre sa place dans la société civile.

Il s'agit en effet de se distancier d'une autre conception beaucoup plus étroite de l'impact. Car comme le rappelle Thierry De Smedt, *«le terme impact peut aussi devenir le concept le plus néfaste à l'éducation (à la citoyenneté mondiale et solidaire), s'il est importé des pratiques de marketing et de publicité où il est naturel de penser que la communication est d'autant plus efficace qu'elle frappe violemment une cible inerte en lui imprimant son empreinte de manière définitive. Une telle conception de l'impact devrait être un terme interdit en éducation au développement, car elle détourne le modèle éducatif de son schéma propre»*¹¹.

En effet, tout le monde s'accorde à dire aujourd'hui que les processus éducatifs sont systémiques (c'est-à-dire non linéaires), lents et évolutifs. Eduquer aux problématiques de la citoyenneté mondiale et solidaire ne peut être envisagé avec pertinence qu'au travers d'une approche systémique où chaque facteur est à la fois cause et conséquence des autres variables du système. Avaliser une telle conception d'un impact, comme somme des effets sur le long terme dans un processus global et interdépendant, renvoie à la question de son évaluation. Pour plusieurs auteurs, il est alors difficile de parler systématiquement de mesurer l'impact et il est préférable de parler d'une appréciation de l'impact. Il est indispensable en tous cas de reconnaître la subjectivité de la démarche, même s'il est possible de tenter de l'objectiver par la combinaison de divers outils et méthodes¹².

Dans la mesure où les processus éducatifs sont forcément lents et ne se mettent en place que sur le long terme, par micro ajustements systémiques, la pertinence d'une intervention, quelle qu'elle soit, devrait être évaluée au moyen d'une observation méthodique et continue.

C'est en étant conscient de toutes ces contraintes et limites qui entourent une évaluation non continue de l'impact des interventions d'ECMS et soucieux de réduire au maximum les biais d'une telle mesure que DRIS a développé sa méthodologie et cherchant à rassembler auprès des enseignant-e-s concerné-e-s un maximum de données et d'informations transversales et de plus long terme qui permettent d'approcher, autant que faire se peut, la dimension systémique¹³ de l'éducation, beaucoup plus que l'effet immédiat d'une activité ou intervention ponctuelle.

⁹ De Leener Philippe, Impact et macro-indicateurs, p.206.

¹⁰ Totté Marc, Hédia Hadjaj-Castro, Principales méthodes d'appréciation de l'impact global, de l'impact partiel/local et des effets, p 3.

¹¹ Interview de Thierry De Smedt, professeur émérite à l'UCL en communication sociale, spécialisé en communication relative à la coopération au développement, Louvain-la-Neuve, 30 novembre 2017.

¹² Idem, p 6-7.

¹³ Parler d'une dimension systémique de l'éducation, c'est envisager le processus d'apprentissage dans sa globalité à savoir notamment : tenir compte de l'importance du continuum entre les années et les cycles, de l'interactivité entre les cours et les matières, de l'interdépendance entre les savoirs à acquérir (savoir, savoir-faire, savoir être), de la

Approche choisie

Sur base de cette contextualisation, DRIS avait proposé de mener une récolte de données participative au moyen i) d'interviews par téléphone d'une cohorte d'enseignant-e-s sur base d'un questionnaire précis ; ii) d'entretiens semi-directifs et focus groups présentiels avec des enseignant-e-s et élèves dans les établissements scolaires et ; iii) de la réalisation d'études de cas. Une attention particulière était accordée à la récolte des données auprès des enseignant-e-s (enquêtes par téléphone et interviews et focus groups présentiels lors des études de cas) dans la mesure où les termes de référence de l'étude spécifiaient clairement qu'il s'agissait de connaître la **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.

Etant donné que cette étude devait se concentrer spécifiquement sur l'impact de l'ECMS, et que, selon une étude antérieure récente *«malgré des moyens importants et une stratégie élaborée mise en œuvre par les acteurs spécialisés en ECMS, ceux-ci ne parviennent à implanter des pratiques intéressantes et pérennes que dans un nombre limité d'établissements scolaires¹⁴»*, DRIS proposait que la population sur la base de laquelle il allait définir l'échantillon de l'étude ne soit pas celle de l'ensemble des établissements ayant mis en place des activités d'ECMS mais plutôt une population plus réduite : celle des établissements dans lesquels ces activités ont été davantage développées et pérennisées. L'idée était de travailler de manière plus qualitative afin d'identifier de manière plus précise et plus systématique les bonnes pratiques.

Mais au cours de la réunion de cadrage du premier comité de pilotage, le 23 juin 2017, il a été convenu que DRIS ne centrera pas son analyse sur les établissements scolaires au sein desquels le travail d'ECMS a été réalisé de manière plus approfondie car cela risquait de biaiser la constitution et la représentativité de l'échantillon. Le comité de pilotage a souhaité que l'étude analyse aussi l'impact dans les établissements moins bien touchés car il y a, selon lui, *«énormément d'actions ECMS qui sont réalisées sans qu'il ne soit possible de travailler avec beaucoup de profondeur, mais cela ne veut pas dire que ces actions sont sans impact, inutiles. Ne pas prendre en compte cet aspect de l'ECMS dans l'étude serait nier toute une partie de la réalité de l'ECMS et de son impact : contribuer à l'éveil d'une réflexion –même non approfondie– chez plusieurs milliers de personnes n'est pas anodin et doit être «comptabilisé» dans l'impact de l'ECMS.»*

Suite à cette décision en comité de pilotage, la méthodologie a été adaptée afin d'établir un échantillon aussi représentatif que possible **de la réalité de l'ensemble des activités d'ECMS réalisées par les ONG et ALC** en Communauté française de Belgique.

complémentarité entre les apports fournis dans l'intra-muros des établissements scolaires et ceux recueillis au dehors, etc.

¹⁴ Jacques Cornet, L'éducation à la Citoyenneté Mondiale dans les écoles de l'enseignement secondaire de la FWB, p.7.

Analyse du champ des interventions à étudier

Ainsi, il a été demandé à l'ensemble des acteur-ric-e-s de transmettre, dans la mesure du possible, les informations (établissement, niveau et période d'intervention) à propos de **la totalité des activités d'ECMS** qu'ils ou elles avaient réalisées durant la période retenue pour l'étude, à savoir les sept dernières années scolaires, soit de septembre 2010 à juin 2017.

Entre le 3 juillet et le 17 août 2017, 22 organisations¹⁵ ont répondu à cette demande en adressant aux consultants, sur base d'un canevas en fichier Excel, la liste de leurs interventions en ECMS dans les différents établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'ensemble de ces données, pas toujours présentées de manière homogène et complète, ont été standardisées et agrégées. Au final, 3.052 interventions différentes ont été recensées. Parmi elles, 2.555 interventions ont été considérées comme exploitables. Les 497 autres interventions non retenues, consistaient notamment en activités réalisées en dehors du milieu scolaire (éducation permanente), dans l'enseignement supérieur, dans le réseau d'enseignement flamand (pour des ONG bilingues), etc.

La composition et la représentativité de ces 2.555 interventions exploitables ont été analysées au regard de la réalité de l'enseignement obligatoire en FWB afin de déterminer le profil général de ces activités d'ECMS réalisées par les acteur-ric-e-s ONG et ALC, qui devenaient l'objet de cette étude. Les interventions d'ECMS réalisées par les acteur-ric-e-s de coopération en milieu scolaire durant la période 2010-2017 présentaient donc les caractéristiques suivantes :

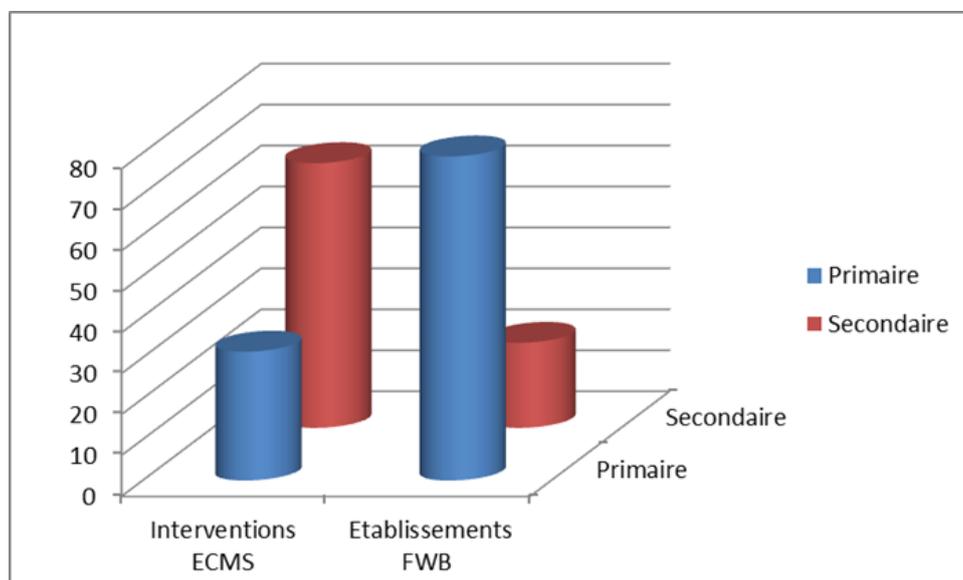
- deux tiers de ces interventions ont été réalisées dans l'enseignement secondaire, pour un tiers seulement dans le primaire alors que les établissements d'enseignement primaire représentent la toute grande majorité des établissements scolaires de la FWB. Les interventions des acteur-ric-e-s d'ECMS sont donc nettement plus présentes dans le secondaire que dans le primaire comme l'indiquent les tableau et graphique ci-dessous ;

Tableau 2 : Répartition des établissements et interventions selon le niveau d'enseignement

	Interventions ECMS	Etablissements en FWB
Primaire	31,5%	79,2%
Secondaire	64,7%	20,8%
Non précisé	3,8%	-

¹⁵ ADG, ALC, Autre terre, Caritas, CNCD-11.11.11, Commission Justice et Paix, Croix Rouge de Belgique, DBA, EF, Geomoun, HI, Iles de Paix, Miel Maya, Oxfam MdM, Oxfam Solidarité, Plan Belgique, Quinoa, RCN, SCI, Solidarité Mondiale, Unicef, Via Don Bosco. Pour ADG et Unicef, les données fournies ne correspondaient pas au public cible de notre étude (élèves de l'enseignement obligatoire de la FWB).

Figure 1: Répartition des établissements et intervention selon le niveau d'enseignement

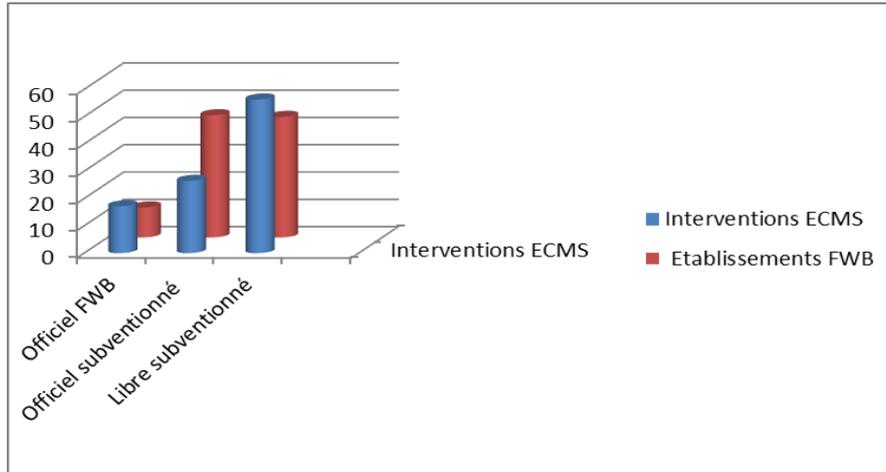


- ceci impacte directement la répartition de ces interventions des acteur-ric-e-s d'ECMS en termes de réseaux. Le réseau officiel subventionné est dès lors sous-représenté, puisque c'est ce réseau qui organise très majoritairement l'enseignement primaire (communes/provinces). La proportion d'interventions réalisées dans les réseaux officiel et libre subventionnés est dès lors surreprésentée en comparaison de la répartition des établissements existant dans ces réseaux. Mais cette surreprésentation étant plus importante dans le réseau officiel que dans le libre subventionné, cela induit que les interventions d'ECMS dans le réseau officiel sont, malgré tout, relativement bien représentées dans notre échantillon. En effet, si on considère le réseau officiel dans sa totalité (officiel FWB + officiel subventionné), il accueille près de la moitié des interventions d'ECMS que nous allons étudier (43,7%) alors qu'il représente un peu plus de la moitié des établissements de la FWB.

Tableau 3 : Répartition des établissements et interventions selon les réseaux.

	Interventions ECMS	Etablissements en FWB
Officiel FWB	17,2%	11,0%
Officiel subventionné	26,5%	44,8%
Libre subventionné	56,3%	44,2%

Figure 2 : Répartition des établissements et interventions selon les réseaux.

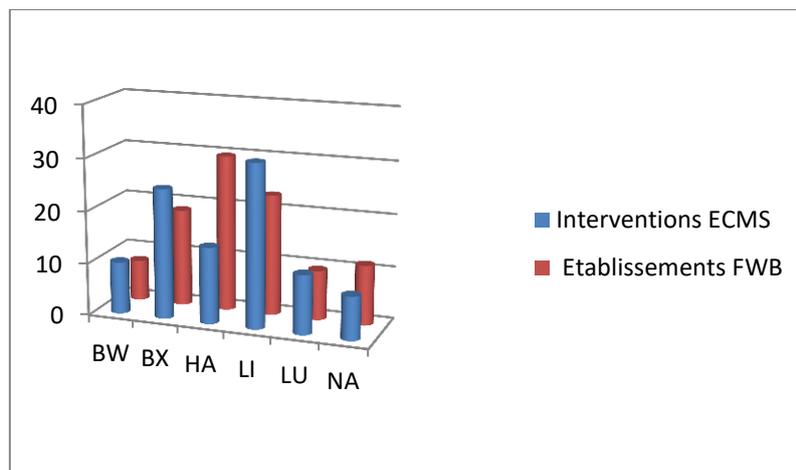


- géographiquement, les interventions des acteurs d'ECMS sont relativement bien réparties avec toutefois, par rapport à la totalité des établissements de la FWB, une sous-représentation en province du Hainaut et une surreprésentation en régions Bruxelloise et Liégeoise ;

Tableau 4 : Répartition des établissements et interventions selon les provinces.

	Interventions ECMS	Etablissements en FWB
BW	10,0%	7,8%
BX	24,8%	18,6%
HA	14,6%	29,7%
LI	31,1%	23,0%
LU	11,3%	9,5%
NA	8,3%	11,4%

Figure 3 : Répartition des établissements et interventions selon les provinces.



- ces interventions ont permis de réaliser différents types d'activités avec très majoritairement des animations, une part importante d'activités extra-scolaires, de prêt ou mise à disposition d'outils et ressources et d'appels à projets ; les échanges école-monde extérieur, les formations, le coaching et les conférences étaient des activités beaucoup moins mentionnées. Cette répartition par activités est toutefois à prendre à titre d'information et avec des réserves. Les données fournies par les ONG et ALC sur ce point étaient souvent incomplètes et pratiquement impossibles à vérifier et à compléter par les consultants. Cette répartition par activités n'a donc pas été utilisée pour effectuer l'échantillonnage mais présente un aperçu approximatif de la proportion de ces activités dans l'éventail de ce qui constitue la globalité de l'ECMS ;

Tableau 5: Répartition des interventions selon le type d'activités.

	Nombre	%
Animation ¹⁶	1.568	61,4
Activité extra-scolaire	263	10,3
Prêt- mise à dispo outil ressources + conseil	188	7,6
Appel à projets	177	6,9
Echange école/monde extérieur	117	4,6
Formation	111	4,3
Conférence	16	0,6
Coaching	15	0,6

Ce travail, mené préalablement à l'étude, pour comparer la répartition des interventions d'ECMS qui nous avaient été signalées par les acteur-riche-s à celle des établissements existant en FWB, avait pour objectif de vérifier si l'ensemble du matériel qui nous avait été fourni par les acteur-riche-s était suffisamment dispersé à travers la Communauté Française et suffisamment diversifié. La comparaison porte sur des éléments différents (interventions d'une part et établissements d'autre part) et ne peut donc, à elle seule, ni valider ni invalider la qualité de l'éventail qu'il nous était donné d'analyser. Elle peut simplement nous rassurer sur l'éclectisme, la large diversité et le niveau de dispersion des activités à étudier. Et à cet égard ce travail de comparaison préalable, nous a confirmé la qualité suffisante de cet ensemble d'activités à étudier.

En effet, si on examine maintenant quels sont les différents établissements dans lesquels les interventions d'ECMS ont eu lieu, on constate qu'elles sont réalisées de façon très bien répartie à travers l'ensemble des établissements de la FWB, avec à nouveau cette différence nette entre les niveaux primaire et secondaire. En moyenne, les acteur-riche-s d'ECMS sont intervenu-e-s dans 22% des écoles primaires de la FWB avec toujours une densité plus faible dans le Hainaut particulièrement et dans une moindre mesure aussi dans le Namurois et à Bruxelles. Cette couverture du monde scolaire par les acteur-riche-s de l'ECMS est par contre particulièrement élevée dans le secondaire : près de 80 % des écoles de la FWB ont accueillis des activités d'ECMS

¹⁶ La notion d'animation recouvre l'ensemble des activités présentiellees en classe (exposé, débat, projection, témoignage, organisation d'un jeu) avec une interaction entre l'organisation (via un animateur-riche, témoin, bénévole) et les élèves. La catégorie «formation» est réservée aux formations destinées aux professeur-e-s. Les conférences sont des évènements plus exceptionnels faisant appel à une personnalité d'«envergure» et s'adressant souvent à plusieurs classes en même temps voire à l'ensemble de l'établissement scolaire.

entre 2010 et 2017 des acteurs que nous allons analysés : cette proportion est très élevée dans pratiquement toutes les provinces, à l'exception des provinces du Hainaut et de Namur où «seulement» 2/3 des établissements ont accueillis des activités d'ECMS d'au moins une organisation (ONG ou ALC), qui a fourni ses données, dans toutes les autres provinces, plus de huit établissements sur dix sont dans ce cas.

Tableau 6 : Proportion des écoles qui ont accueilli des activités d'ECMS.

	Primaire			Secondaire		
	Nombre écoles accueillant ECMS	Nombre écoles en FWB	Proportion en %	Nombre écoles accueillant ECMS	Nombre écoles en FWB	Proportion en %
BW	58	151	38,4	34	38	89,5
BX	63	338	18,6	104	114	91,2
HA	88	576	15,3	98	146	67,1
LI	122	453	26,9	86	106	81,1
LU	54	192	28,1	35	39	89,7
NA	38	214	17,8	43	63	68,3
TOT	423	1.924	22,0	400	506	79,1

Choix de l'échantillon

C'est donc cet ensemble de 2.555 interventions disponibles que DRIS a échantillonné en procédant à un tirage aléatoire :

- de 225 interventions pour pouvoir interroger au moins 150 enseignant-e-s par téléphone sur base d'un questionnaire prédéfini et
- de 24 autres interventions pour pouvoir réaliser au moins 12 études de cas.

DRIS a alors demandé aux ONG et à ALC de lui fournir les coordonnées précises (adresse Email et numéros de téléphone) des personnes de contact pour ces 249 interventions retenues.

Compte tenu de la difficulté pour les acteur-ric-e-s de fournir les coordonnées correctes et précises d'une grande part de ces interventions échantillonnées et du faible taux de réponse dans le milieu scolaire, les données récoltées étaient largement insuffisantes.

Dès lors, l'approche a été adaptée : DRIS a demandé aux 22 acteur-ric-e-s d'ECMS concerné-e-s par l'étude de lui fournir le maximum de coordonnées possibles pour toutes les interventions qu'ils/elles ont réalisées. Avec toutes les coordonnées reçues, les consultants ont procédé à une relance systématique de toutes les personnes qu'il était possible de contacter par E-mail pour fixer les rendez-vous des interviews téléphoniques (un envoi E-mail et un à deux rappels) et à quelques dizaines de contacts téléphoniques en direct pour les enseignant-e-s pour lesquel-le-s il n'y avait pas d'adresse E-mail mais seulement un numéro de téléphone.

Pour les études de cas, la mobilisation sollicitée auprès des établissements sélectionnés était beaucoup plus importante. Il était en effet prévu de mener des interviews et focus groups de professeur-e-s, des interviews de la direction et des focus groups avec les élèves. Les autorisations des établissements étaient dès lors encore plus difficiles à décrocher. Après l'échantillonnage infructueux par tirage aléatoire, une relance systématique a été faite auprès de toutes les ONG et d'ALC pour obtenir de leur part des suggestions d'établissements dans lesquels

une activité d'ECMS plus importante et/ou de plus longue durée a été développée et donc où la probabilité d'une réponse positive pouvait être, a priori, plus élevée. Un choix aléatoire a alors été réalisé par l'équipe de consultants parmi les établissements potentiels ainsi rassemblés en tenant compte de la répartition de la totalité des interventions telle que décrite ci-dessus (réseaux, provinces, etc.).

D'autres démarches ont encore été tentées pour toucher un maximum d'enseignant-e-s :

- en février 2017 une page Facebook a été créée et un message a été publié dans les « News » sur le site « Enseignement.be » de l'Administration de l'Enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour inviter les enseignant-e-s à répondre au questionnaire : aucune réaction n'a été enregistrée pour ces deux démarches et donc aucun contact n'a pu être établi via ces deux canaux ;
- il a été proposé aux acteur-rice-s d'ECMS d'inclure, dans les évaluations à chaud qu'ils/elles soumettaient aux participants aux activités d'ECMS qu'ils/elles réalisaient durant la période de notre étude (septembre 2017 à mai 2018), les dernières questions plus générales du questionnaire que DRIS adressait aux enseignant-e-s (quel apport en savoir, en savoir-être et en savoir-faire) afin de recueillir encore des informations complémentaires. Seuls 16 questionnaires remplis nous ont été transmis par deux ONG, avec des contenus pour la plupart très laconiques (réponses aux questions fermées, sans aucun commentaire, pourtant sollicité).

Sur base de ces différentes démarches, 146 interviews téléphoniques d'enseignant-e-s ont pu être réalisées. Cet échantillon apparaît correctement représentatif de l'ensemble des interventions de par le fait qu'il a été constitué de manière tout à fait aléatoire, en sollicitant la totalité de la population potentielle. Un contrôle a posteriori de cet échantillon a permis d'identifier plusieurs éléments qui permettent de confirmer cette représentativité relative : la taille et la diversité des interventions couvertes ; la totalité des organisations actrices d'ECMS ayant fourni leurs données sont représentées ; il existe une diversité des types d'intervention ; l'ensemble des questionnaires ont été complétés à 100% du fait qu'ils ont été remplis au cours d'une interview téléphonique ; la difficulté de contacter les enseignant-e-s a été évidente mais leur disponibilité à répondre a été totale et enthousiaste pour ceux et celles qui nous ont accordé ces interviews.

Au niveau des études de cas, l'ensemble des démarches effectuées ont permis de réaliser 6 études de cas réparties dans la plupart des provinces de la Fédération Wallonie-Bruxelles et concernant pour 2/3 des enseignements secondaires et 1/3 des enseignements primaires.

La description plus précise du profil des enseignant-e-s et des études de cas est reprise au chapitre 4 des constats ci-après et dans les annexes.

Outils de collecte de données et traitement

Les interventions d'ECMS des ONG et d'ALC présentent une grande diversité et sont proposées à tous les niveaux de l'enseignement obligatoire. **Pour le questionnaire des entretiens téléphoniques avec les enseignant-e-s**, il était dès lors important de dégager des outils de

récoltes de données qui permettent des points de comparaison fiables et qui développent donc une approche la plus cohérente possible.

Dans la mesure où un référentiel des compétences en ECMS avait été formulé récemment par le secteur ECMS, les consultants ont choisi de construire principalement le questionnaire¹⁷ à soumettre aux enseignant-e-s à partir de ce référentiel¹⁸. Le questionnaire comprenait quelques questions d'identification de l'intervention analysée, une mesure d'appréciation générale des différentes activités réalisées lors de cette intervention et ensuite une appréciation par les enseignant-e-s de l'impact de ces interventions sur les sept grands groupes suivants de compétences à acquérir :

- S'informer sur le monde et ses interconnexions ;
- Se sentir concerné-e ;
- Développer une pensée positive non discriminante ;
- Être conscient de sa responsabilité locale et globale ;
- Se construire librement une opinion critique ;
- Mener une action utile vers l'extérieur ;
- Adhérer librement aux valeurs de la citoyenneté mondiale.

Pour chacun de ces groupes de compétences de deux à quatre compétences étaient proposées à l'appréciation des enseignant-e-s selon une grille de positionnement allant de 1 à 4.¹⁹ Le référentiel présente des compétences de même type mais adaptées au niveau scolaire selon que l'on s'adresse aux élèves du primaire et du premier degré secondaire d'une part ou aux élèves des deuxième et troisième degrés du secondaire, d'autre part. Deux questionnaires parallèles ont donc été confectionnés (Q1 et Q2) de manière à tenir compte de cette différence tout en s'assurant de la possibilité de procéder à un encodage et à un traitement informatique identique et à une analyse comparable²⁰.

¹⁷ Les deux questionnaires utilisés pour récolter les avis des enseignants par entretien téléphonique sont repris en annexe 8.5 de ce rapport.

¹⁸ Le document «Référentiel des compétences développées en éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire à l'âge de l'obligation scolaire», WikiCM, 2016, est le résultat d'une réflexion menée par un laboratoire d'innovation de WikiCM, le Centre de Connaissances en ECM coordonné par Annoncer la Couleur et qui regroupe différents acteurs-riche-s (enseignant-e-s, réseaux, administration générale de l'enseignement, Annoncer la Couleur, ONG) sur la manière dont les activités d'ECMS telles que développées jusqu'à maintenant, renforcent des compétences ou UAA en EPC. Même si l'évaluation d'impact concerne les interventions qui ont eu lieu, pour une part, avant la mise en place de la réforme, les compétences ici identifiées s'inscrivent dans une continuité qu'il est, selon nous, important de respecter afin de pouvoir tirer des conclusions et formuler des recommandations utiles pour le futur.

¹⁹ Echelle utilisée : 1 = l'intervention a un effet négatif sur/réduit l'acquisition de cette compétence ; 2 = l'intervention n'a aucun effet sur l'acquisition de cette compétence ; 3 = l'intervention a un effet plutôt positif sur l'acquisition de cette compétence ; 4 = l'intervention a un effet très positif sur l'acquisition de cette compétence.

²⁰ Des initiatives existent au sein des ONG pour mieux prendre en compte les compétences à rencontrer lorsqu'on intervient dans le milieu scolaire. Ainsi par exemple, l'ONG Geomoun a développé une grille d'analyse reprenant d'une part les différentes animations qu'elle offre et qui sont reprises dans son outil pédagogique "A la Rencontre de l'Autre" et d'autre part les compétences scolaires du socle. Cet outil aide les titulaires dans leurs évaluations. Il est téléchargeable via le lien Internet suivant : <http://geotimoun.be/wp-content/uploads/2018/08/ALRA-Synthe%CC%80se-socles-competences-2018.pdf>.

La récolte des données des 146 enseignant-e-s qui ont répondu à ce questionnaire a été réalisée au cours d'entretiens téléphoniques²¹ avec chacun d'eux. La durée de ces entretiens a varié entre 20 et 60 minutes, la moyenne étant d'environ une demi-heure.

Les réponses à ce questionnaire, soumis aux enseignant-e-s, ont été traitées par le bureau d'étude SONECOM²² au moyen du programme informatique Sphinx permettant de fournir une analyse univariée pour l'ensemble des données récoltées et une analyse conjointe ou bivariée pour quelques-unes d'entre elles afin d'estimer dans quelle mesure celles-ci pouvaient être explicatives.

Pour les études de cas, le guide d'entretien²³, plus qualitatif, a été construit en deux parties :

- la première adressée de manière identique aux enseignant-e-s et à la direction visait à vérifier leur perception quant à l'impact des interventions d'ECMS sur i) les élèves ; ii) le corps enseignants et iii) sur l'établissement et son projet ;
- la seconde utilisée pour les focus group avec les élèves visait à déceler leur perception de l'impact des interventions d'ECMS.

Les interviews et focus groups présentiels de ces études de cas ont fait l'objet d'une prise de note sélective de manière synthétique autour des mots clés, permettant une analyse qualitative des données récoltées à partir d'une grille structurée autour de différentes catégories d'unités de sens.

3.3. Défis et contraintes

Cette étude, particulièrement passionnante en soi, a connu un période de récolte de données relativement longue du fait du choix méthodologique finalement retenu après la réunion de démarrage du premier comité de pilotage.

La récolte des données

Opter pour un échantillonnage représentatif suppose de disposer d'une base de donnée fiable et homogène. En cherchant à rassembler les interventions de tous les acteur-ric-e-s non gouvernementaux-ales d'ECMS et d'ALC, l'étude a été confrontée à une forte disparité de données. Chaque acteur-ric-e disposait de sa propre manière de sauvegarder les informations concernant ses interventions d'ECMS. Il n'y avait que peu ou pas de cohérence entre les différentes manières de conserver ces informations. Malgré le canevas proposé par DRIS pour récolter ces informations sur tableau Excel, les acteurs ont rencontrés beaucoup de difficulté à compléter ces tableaux, la plupart des données reçues étaient incomplètes. Si certaines pouvaient être complétées ou vérifiées par DRIS (type de réseau, localisation géographique), beaucoup de données dépendaient exclusivement des organisations elles-mêmes (types d'activités réalisées, années d'intervention, etc.). La fourniture des coordonnées précises des

²¹ A l'exception de quatre entretiens qui ont été menés en face à face.

²² <http://www.sonecom.be/>

²³ Le guide d'entretien est repris en annexe 8.6 de ce rapport.

personnes de contact, enseignant-e-s et/ou établissements sélectionnés par tirage aléatoire a été laborieuse. Ainsi DRIS a finalement obtenu :

- 180 coordonnées sur les 225 attendues pour interroger les enseignant-e-s par téléphone dont 140 seulement étaient complètes et
- 19 coordonnées sur 24 pour les études de cas dont 13 étaient complètes.

Et quand dans un second temps, il a été demandé aux acteur-ric-e-s d'ECMS de fournir le maximum de coordonnées possibles pour toutes les interventions qu'ils/elles avaient réalisées, DRIS a finalement obtenus 602 coordonnées, parfois fort incomplètes, pour les 2.555 interventions retenues, soit pour moins de 25% d'entre elles²⁴.

Le contact des enseignant-e-s

La deuxième grande contrainte est un phénomène récurrent souvent signalé dans d'autres études : le manque de disponibilité des enseignant-e-s. Plusieurs facteurs sont la cause de la très grande difficulté à obtenir un entretien, un contact avec les enseignant-e-s :

- Le respect de la vie privée qui empêche la plupart des établissements de fournir les coordonnées téléphoniques privées de leurs enseignant-e-s ;
- Les contraintes professionnelles des enseignant-e-s qui ne semblent leur laisser que peu de temps pour communiquer sur leur profession ;
- Les nombreuses sollicitations adressées aux enseignant-e-s qui les incitent souvent à la méfiance ou à la parcimonie dans leur réaction ;
- Le fait que les enseignant-e-s ne comprennent pas l'intérêt de répondre à ce genre de questionnaire, estimant que cela ne les aidera pas directement dans leur métier à l'école ou n'aura pas d'impact sur ce qu'ils/elles vivent au quotidien ;
- Le fait que trop modestes, ces enseignant-e-s pensent parfois qu'ils/elles n'auront rien à dire d'intéressant ;
- Le fait que les enseignant-e-s qui accueillent les activités d'ECMS sont souvent les plus actif-ive-s à différents niveaux dans l'établissement ce qui décuple le nombre de sollicitations qui leur sont adressées, etc.

Dans ce contexte l'obtention d'un entretien téléphonique et plus encore l'organisation d'une étude de cas se sont avérées particulièrement fastidieuses et leurs réalisations se sont prolongées sur plusieurs mois.

Par ailleurs, malgré la volonté du comité de pilotage d'obtenir une étude qui concerne de manière représentative toutes les interventions, même les plus ponctuelles, la période

²⁴ Sans chercher à accabler exagérément les acteur-ric-e-s de l'ECMS, DRIS estime devoir faire preuve d'objectivité et de transparence en mentionnant cette réalité des conditions de l'étude qui souligne l'intérêt de réfléchir à une collecte et une capitalisation plus systématique de informations relatives aux activités d'ECMS menées par le secteur. Bien sûr différents facteurs atténuants peuvent expliquer, pour partie, ces difficultés à rassembler ces informations : le délai relativement court pour remettre les données dans un contexte de surcharge de travail (démarrage du programme 2017-2021 pour la plupart des ONG et préparation d'un nouveau programme pour ALC) ; la demande de données relativement anciennes (jusque 2010) ; la récolte de données qui concernaient parfois des activités qui induisaient un contact très limité avec les établissements scolaires (prêt d'un outil ou d'un matériel). Mais ces contraintes découlaient également du niveau élevé d'exigences émis par les commanditaires pour réaliser cette étude, ce qui, au final, malgré (ou grâce à) ces contraintes, en constitue aussi la richesse (analyse concernant un large éventail d'acteur-ric-e-s, sur une période longue, couvrant une grande variété d'activités, etc.).

considérée était trop longue pour que cela puisse être effectivement et totalement le cas. Les enseignant-e-s concerné-e-s par une intervention ponctuelle au tout début de la période²⁵ ont été pour la plupart incapables (ils ou elles ne s'en souvenaient plus) ou n'ont plus voulu répondre à la sollicitation de l'étude.

Malgré ces contraintes et difficultés, l'étude est parvenue à mobiliser un nombre important d'enseignants et d'établissements :

- 146 enseignant-e-s ont été interrogé-e-s selon un même questionnaire très précis ;
- en outre une trentaine d'autres enseignant-e-s et membres de directions d'établissements ont donné leur avis lors d'entretiens en face à face, de visite des consultant-e-s dans les écoles et lors des études de cas ;
- les avis de plus d'une cinquantaine d'étudiant-e-s et élèves ont été récoltés lors des études de cas ;
- l'étude a pu recueillir des informations sur les interventions réalisées dans 122 établissements différents²⁶, parmi lesquels 6 établissements ont été analysés de manière plus approfondie encore au travers d'études de cas.

Car au-delà de ces difficultés à disposer des coordonnées exactes et précises des enseignant-e-s, de la difficulté de fixer et d'obtenir les moments de rencontre ou d'entretien, une fois les contacts établis, les enseignant-e-s faisaient montre d'une très grande disponibilité et une très grande envie de répondre aux questions et sollicitations de l'étude. Grâce à cela et tenant compte des constats faits ci-dessus, il est clair que cette récolte de données a été significativement importante, qu'elle a couvert un large éventail des activités réalisées, ces sept dernières années, par les acteur-ric-e-s d'ECMS dans une belle diversité d'établissements scolaires. Ainsi, l'échantillon étudié offre une représentation relative mais significative du paysage de l'ECMS développé par les acteur-ric-e-s qui ont accepté de participer à l'étude.

²⁵ Principalement pour les années 2010 à 2013.

²⁶ Ces 122 établissements représentent donc 14,8% des 823 établissements différents dans lesquels les 2.555 interventions d'ECMS étudiées ont été réalisées.

4. Benchmarking

Sur base d'interviews d'acteurs en France (Educasol, Solidarité Laïque) et en Espagne (trois coordinatrices du groupe ONG d'ED et citoyenneté globale et du groupe ECM de l'UNRWA) ainsi que de l'analyse documentaire, une analyse comparative à propos de l'impact de l'éducation à la citoyenneté mondiale a permis de réaliser les constats suivants.

4.1. Évaluation d'impact et spécificités de l'ECMS

L'ECMS demande des approches évaluatives spécifiques, différentes de celles utilisées pour les projets de coopération au développement. L'ECMS implique une autre façon de conceptualiser « l'impact ». En effet, dans des projets d'ECMS, celui-ci :

- est le résultat de trajectoires accumulées auxquelles ont contribué plusieurs acteurs ;
- il ne peut pas être conçu en termes de cause/effet ;
- il est le résultat des effets de long terme en interaction avec leur contexte ;
- il peut aussi être examiné en termes d'« empowerment » ou d'impact social.

La pertinence de l'évaluation de l'impact présente alors une autre perception de l'utilité de ce type d'évaluation :

« La question qui se pose est la suivante : est-ce que l'évaluation d'impact est utile pour l'ECM? Pour les acteurs qui sont dans des démarches plus petites, ça l'est sans doute. Moi je ne vois pas l'utilité. Par contre, au niveau macro, avoir un retour sur l'impact peut servir à l'ensemble des acteurs. Mais est-ce que pour autant, il faudrait le mettre en place pour chaque action qu'on mène? C'est moins sûr. Et puis il y a la question des moyens... (Educasol)».

Par ailleurs, en ECMS il est souvent difficile d'établir une situation de référence connue (Baseline) pour établir une comparaison "avant intervention / après intervention". L'impact est à évaluer en **termes de contribution plutôt que d'attribution**.

« Quand on essaie d'appliquer les critères CAD²⁷ de l'OCDE, on se rend compte qu'il y a une spécificité surtout en ce qui concerne la pertinence, est-ce que l'on répond à des besoins, on vise à provoquer des impacts qui ne sont pas demandés. Les demandes sont portées par les porteurs des actions... On a du mal à faire comprendre cette approche des résultats attendus par les acteurs d'ECM ».

²⁷ Le Comité d'aide au développement (CAD) qui regroupe les représentants des 31 donateurs bilatéraux et organismes multilatéraux de développement, membres de l'OCDE, recommande la prise en compte d'un certain nombre de critères lors de l'évaluation des programmes et projets de coopération pour le développement, parmi lesquelles l'efficacité, l'efficacé, la pertinence, l'impact et la durabilité des interventions.

Les centres scolaires sont un espace privilégié de l'ECMS, dans la plupart des pays européens et certainement en France et en Espagne. Mais, on constate une difficulté de mise en place des processus d'évaluation, et particulièrement d'évaluation d'impact, dans ces deux pays car :

- parmi les acteur-riche-s de l'école, peu nombreux-euses sont ceux et celles qui ont une vision claire de la manière dont fonctionne le secteur de l'aide au développement (ONG, bailleurs bilatéraux, etc.) et du lien possible entre ce secteur et les réalités scolaires. Cet élément peut avoir un effet démobilisateur pour les enseignant-e-s ou les directions qui seront moins disposé-e-s à dédier du temps et à participer aux évaluations des acteur-riche-s d'ECMS par manque de compréhension quant à l'intérêt et la nécessité de ces évaluations. En plus, il va de soi qu'une meilleure compréhension mutuelle favorise la découverte de préoccupations communes, la mise en avant de complémentarités potentielles et l'établissement d'une relation de confiance ;
- le taux de rotation des enseignants est très élevé (particulièrement en Espagne).

4.2. Évolution des pratiques d'évaluation d'impact de l'ECMS

Dans les années 1990, on constate un manque d'expériences, de modèles et de méthodologies adaptés pour évaluer les activités d'ED²⁸ dans le Nord. Les évaluations sont alors centrées sur les effets de court ou moyen termes et prêtent moins d'intérêt à l'impact.

Aujourd'hui, une culture générale de l'évaluation se développe de plus en plus parmi les acteurs de l'ECMS mais elle n'est pas homogène, on constate plutôt une diversité de situations (allant d'un niveau « très bas » à un niveau « très haut ») dans les deux pays (France, Espagne). En général, pour tous les acteur-riche-s interviewé-e-s, il est impératif de générer de l'information sur les changements de long terme induits par l'ECMS, et donc sur l'impact.

« On essaie de faire de la capitalisation pour retirer des apprentissages. On y arrive malgré les faibles moyens que l'on a à notre disposition. Cela a fait évoluer nos pratiques et nos dispositifs. Mais on est plus tournés vers nos actions, nos outils et démarches et un peu moins sur le public bénéficiaire »

Les pratiques d'évaluation, y compris des évaluations d'impact, évoluent au même titre que les stratégies du secteur :

- ainsi, avant, l'ECMS était davantage focalisée sur la sensibilisation individuelle des enseignant-e-s, sur l'information sur les projets et sur la production des matériels ;
- aujourd'hui, l'ECMS est de plus en plus centrée sur les enseignant-e-s en tant qu'agents de transformation et sur les processus intégrés (par exemple, en Espagne existe un accompagnement de réseaux d'enseignants intéressés par l'ECMS).

Avec cette attention accrue pour l'évaluation de l'ECMS, il existe une tension croissante autour des objectifs de l'évaluation d'impact qui illustre la difficile conciliation entre les besoins d'apprentissage (perçus comme importants pour l'amélioration des interventions de l'ECMS par

²⁸ Le terme d'ECMS était pratiquement inconnu à cette époque et le vocable d'éducation au développement (ED) recouvrait alors tout le travail réalisé au Nord par les ONG de développement : sensibilisation, information, formation et plaidoyer.

tous les acteur-riche-s interviewées) et les besoins de redevabilité (perçus comme une exigence des bailleurs) :

- ces derniers imposent, dans ces deux pays, des choix méthodologiques d'évaluation, y compris de l'évaluation d'impact, liés à la gestion axée sur les résultats au détriment d'autres plus appropriés pour générer des apprentissages (comme la capitalisation d'expériences, très appréciée mais très peu mise en œuvre) (Espagne).
- cette tension est exacerbée par la diminution, ces dernières années, des ressources consacrées à l'aide au développement en général et donc à l'ECMS en particulier : surcharge de travail et donc moins de temps dédié au monitoring et à la réflexion pour capitaliser les apprentissages (Espagne).

Ces coupes budgétaires présentent des risques et ont pour conséquence un monitoring en évolution. Ainsi, on constate :

- davantage de suivis des activités, de récoltes de données quantitatives (nombre de bénéficiaires, types d'activités, etc.) ;
- mais moins de monitoring permettant d'approfondir l'analyse des aspects qualitatifs et de l'impact de l'ECMS sur le long terme (Espagne) ;
- par contre, il y a aussi plus de volonté d'aller vers des méthodologies d'évaluation, y compris d'évaluation d'impact, plus adaptées.

4.3. Pratiques d'évaluation d'impact de l'ECMS

Parmi ces méthodologies plus adaptées, les approches centrées sur **l'analyse du changement** sont souvent mises en évidence :

- leurs avantages : elles sont adaptées aux domaines complexes d'intervention comme l'ECMS. Elles sont centrées sur la contribution, l'apprentissage et le renforcement des capacités (et non pas sur l'objectivation et la quantification de l'attribution). Elles exigent une bonne compréhension du contexte (l'analyse du contexte est une des étapes méthodologiques essentielles). Elles permettent une démarche potentiellement participative, une perspective davantage politique (les populations-cibles comme acteur-riche-s de leur changement). Elles reconnaissent que l'intervention peut contribuer à différents niveaux : sphère de contrôle, sphère d'influence, sphère d'intérêt.
- leurs désavantages : elles sont pas/peu adaptées pour rendre des comptes à des bailleurs habitués aux cadres linéaires (par exemple : les "signaux souples" de changement sont difficiles à cerner pour quelqu'un qui est habitué à penser en termes d'indicateurs ; ils sont difficiles à concilier avec un rapportage classique). Elles présentent la difficulté d'élaborer des théories du changement suffisamment claires/solides.

Une autre méthode mise en avant est la **cartographie des incidences**.

- Ses avantages : l'évaluation d'impact et le suivi sont mieux interconnectés. L'accent sur les changements de comportements la rend davantage adaptée aux interventions

d'ECMS. Il y a une prise en compte des pratiques organisationnelles (et donc des changements opérés aussi au niveau de l'acteur ECMS).

- Ses désavantages : son implémentation demande beaucoup de temps et de ressources. Au préalable, les acteurs de l'ECMS doivent parvenir à maîtriser la méthode et ses outils (par exemple des outils ou des concepts comme : le journal des incidences, le journal des stratégies, les partenaires limitrophes) ce qui implique un coût (en termes de temps et de ressources). Cette méthode est pas/peu adaptée pour rendre des comptes à des bailleurs habitués aux cadres linéaires (par exemple : les "marqueurs de progrès" sont difficiles à cerner pour quelqu'un habitué à penser en termes d'indicateurs ; difficile à concilier avec un rapportage classique).

La troisième méthode souvent citées c'est l'analyse des **changements les plus significatifs**.

- Ses avantages : elle est centrée sur l'apprentissage collectif et permet de cerner les différents points de vue autour de la compréhension d'un même changement. Elle est très sensible aux changements non prévus.
- Ses désavantages : c'est une approche très subjective qui est pas/peu adaptée pour rendre des comptes à des bailleurs habitués aux cadres linéaires (par exemple : pas d'indicateurs ; difficile à concilier avec un rapportage classique).

Et enfin la dernière méthode évoquée est **l'évaluation en classe** (Exemples : Évaluation par les pairs, auto-évaluation, monitoring par portfolio²⁹.)

- Ses avantages : elle permet de récolter des informations concernant l'apprentissage mais aussi les attitudes, valeurs et comportements. Elle est centrée sur l'apprentissage collectif et facilite l'implication active des acteurs scolaires (enseignant-e-s et élèves) tout au long du processus d'évaluation. Ce type d'évaluation permet d'identifier l'impact des interventions de l'ECMS directement auprès des élèves concerné-e-s par ces interventions.
- Ses désavantages : elle est pas/peu adaptée pour rendre des comptes à des bailleurs habitués aux cadres linéaires (par exemple : pas d'indicateurs ; difficile à concilier avec un rapportage classique).

4.4. Innovations en matière d'évaluation d'impact de l'ECMS

Le benchmarking a mis en évidence les quelques orientations plus récentes en matière d'évaluation de l'impact.

²⁹ « Dans le contexte scolaire, le portfolio peut être défini comme une collection finalisée et raisonnée de documents témoignant de la qualité et de la progression du travail d'un étudiant (un élève) au travers de certaines de ses réalisations » (Blanc, Christophe, 2012, Le portfolio pour faire l'évaluation d'un processus d'apprentissage, Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Juillet, Paris). Le portfolio doit être compris comme un exercice de co-construction (enseignant-e-s/étudiant-e-s) autoréflexif. Le portfolio offre une référence permettant aux étudiant-e-s de s'auto-positionner régulièrement par rapport au processus d'apprentissage, d'une part et d'autre part, offre à l'enseignant-e et à l'élève une évidence du processus d'acquisition des compétences. En effet, en sélectionnant les documents de leur propre production, en les organisant, en les contextualisant et en les commentant à l'aide de recherches complémentaires, les étudiant-e-s sont amené-e-s à la fois à réfléchir ainsi qu'à évaluer leur évolution et leur trajectoire d'apprentissage.

Le recours aux approches combinées qui associent :

- **cadre logique et cartographie des incidences :**
 - il s'agit d'une approche intégrée dès la planification ;
 - avec des outils variés pour une méthode mixte :
 - la cartographie des incidences : journal d'incidence, journal de stratégies, auto-évaluation des partenaires limitrophes, changement de comportements, journal de pratiques organisationnelles (rapport semestriel) ;
 - le cadre logique : des domaines de résultats identifiés et évalués à l'aide de marqueurs de progrès et d'indicateurs (rapport annuel).
- **changements les plus significatifs, entretiens semi-structurés et collecte de données par questionnaire** qui permettent d'associer :
 - les changements les plus significatifs : collecte, sélection et analyse des récits des changements ;
 - des questionnaires structurés autour des résultats pouvant récolter des données qui permettent de vérifier les indicateurs ;
 - des entretiens semi-structurés avec des informateurs clés.

L'évaluation officielle de l'enseignement présente également quelques évolutions :

En France :

- Le Diplôme national du Brevet qui atteste de l'acquisition de connaissances générales au terme de la scolarité (élèves âgés d'environ 15 ans) inclut une épreuve de « morale et éducation civique ». Les compétences évaluées font partie du socle commun (l'esprit critique, la formation de la personne et du citoyen, le vivre ensemble en société, l'engagement individuel et collectif). L'évaluation se structure autour des méthodes traditionnelles d'évaluation de l'apprentissage dans les écoles.
- Les inspecteurs nationaux analysent le volet citoyenneté des plans scolaires pour évaluer, par exemple, le degré d'implication des établissements dans le Comité d'éducation à la citoyenneté et à la santé³⁰.

En Espagne:

- Les épreuves nationales de géographie et d'histoire, qui évaluent des compétences civiques et sociales, ont été introduites en 2017. Ces compétences impliquent la capacité d'utiliser les connaissances et les attitudes au sujet de la société, comprises à partir de différentes perspectives, dans sa conception dynamique, changeante et complexe, pour interpréter les phénomènes et les problèmes sociaux. Les compétences civiques reposent sur la connaissance critique des concepts de démocratie, justice, égalité, citoyenneté et droits humains et civils, ainsi que leur formulation dans la Constitution

³⁰ Selon une circulaire du Ministère français de l'éducation concernant « le parcours citoyen de l'élève », le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté est l'une des instances de concertation dont dispose l'ensemble de la communauté éducative afin de construire et de faire vivre le parcours citoyen, en assurant la convergence, la continuité et la progressivité des enseignements, des dispositifs et des projets. Les autres instances sont le conseil de cycle, le conseil école-collège, le conseil pédagogique, le comité départemental d'éducation à la santé et à la citoyenneté et le comité académique d'éducation à la santé et à la citoyenneté. Voir : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=103533 (consulté en Février 2018)

espagnole, la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne et dans les déclarations internationales ainsi que leur application par diverses institutions aux niveaux local, régional, national, européen et international. Ces épreuves sont appliquées tous les ans aux élèves de la dernière année d'éducation obligatoire (dans toutes les communautés autonomes).

Avantages : une évaluation reconnue par les acteurs officiels de l'enseignement et possibilité d'évaluer l'impact de l'ECMS directement auprès des élèves.

Désavantages : une évaluation qui n'est pas reconnue par les bailleurs de la coopération au développement et une difficulté d'évaluer le développement de certaines compétences, telles que l'esprit critique ou l'autonomie d'analyse, dans un cadre qui privilégie l'acquisition de connaissances fortement liées au cadre légal et au respect des normes légales (pour quoi voter, qu'est-ce qu'une loi, etc.).

A noter également dans ces deux pays les **approches sectorielles d'évaluation**, y compris d'évaluation d'impact, **des ONG** :

- la coordination d'ONG acteurs d'ECM mène (Espagne) une réflexion sur « *comment jouer un rôle plus actif dans l'évaluation des impacts (en combinant des ressources pour des évaluations plus ambitieuses)* » ;
- le développement de systèmes d'indicateurs communs à plusieurs acteurs de l'ECM (actuellement en cours en Andalousie) ;
- l'évaluation par les pairs (sur base des rapports d'auto-évaluation (France)).

Ces innovations présentent quelques limites selon les acteur-riche-s :

« Les bailleurs nous incitent à mettre en œuvre des approches expérimentales mais en même temps les termes du dialogue correspondent toujours à des démarches traditionnelles. Il faut qu'il y ait un portage politique par les structures (formation du personnel des administrations, intégration dans les processus), ce qui n'est pas encore le cas. Quand l'évaluation est perçue seulement comme quelque chose qui est demandé par le bailleur, nous on y passe le minimum de temps possible... »

4.5. En conclusion

Le benchmarking, par définition, est une pratique d'analyse des pairs à des fins d'apprentissage. En tant que telles, les conclusions qu'il est possible d'en tirer concernent les deux cas retenus : l'Espagne et la France. Plus précisément, sur base des éléments récoltés auprès des personnes qu'il a été possible d'interviewer (compte tenu du temps et des ressources disponibles) et contextualisées au travers d'une révision de la littérature. La Belgique ne faisait pas partie, en tant que telle, de cet exercice. **Ce benchmarking nous permet donc de souligner plusieurs conclusions générales qui interpellent et nous interrogent** sur la manière dont nous allons aborder l'analyse de l'impact de l'ECMS sur les élèves, perçu par les enseignant-e-s en FWB.

1) Pour les acteur-rice-s français et espagnols consulté-e-s, l'évaluation de l'impact, telle que conçue par les bailleurs, n'apparaît pas comme une modalité adaptée pour évaluer les effets à long terme de l'ECMS. Nous pouvons en déduire, sur un plan général, les éléments suivants :

a) La définition même de ce qu'est un « impact » doit tenir compte des spécificités du secteur, de la dimension systémique de l'éducation comme évoqué dans le chapitre méthodologique ci-dessus³¹. Parmi les acteurs de l'ECMS, il y a une réflexion en constante évolution et en progrès qui, de plus en plus, se démarque de la vision cause / effet pour définir l'impact comme les changements observés sur le long terme, résultant d'une accumulation de trajectoires et de l'interaction de ces trajectoires avec un contexte spécifique. Nous sommes devant une appréciation de l'impact en termes de contribution plus qu'en termes d'attribution.

b) Il peut exister une tension autour des objectifs des évaluations d'impact, notamment autour de la difficile conciliation des objectifs de l'apprentissage et des besoins de rendre des comptes aux bailleurs.

c) Habitué aux cadres linéaires et ayant des exigences très spécifiques de redevabilité en termes de rapportage et basés sur le principe d'attribution, le risque persiste de voir les bailleurs imposer des choix méthodologiques d'évaluation, y compris d'évaluation d'impact, peu appropriés pour le secteur, au détriment d'autres perçus comme plus pertinents tels que la capitalisation d'expériences.

d) Les ressources allouées à l'évaluation d'impact ne semblent souvent pas appropriées pour mener des évaluations poursuivant des objectifs d'apprentissage. Le cas Espagnol, où des importantes coupes budgétaires ont frappé de plein fouet le secteur de la coopération au développement est un exemple de l'effet néfaste des coupes budgétaires sur le secteur de l'ECMS.

2) Pourtant, les acteurs du secteur s'accordent généralement sur le besoin impératif de générer des informations sur les changements de long terme. La réflexion s'étend à la question de la périodicité, ainsi, pour certains, l'évaluation d'impact est utile seulement dans une approche macro, sur l'ensemble des interventions et non pas sur des projets isolés.

3) Tenant compte, d'une part, du rôle central des établissements scolaires dans l'éducation à la citoyenneté mondiale et, d'autre part, de l'importance qu'ils accordent au soutien apporté par les acteur-rice-s externes, le manque de connaissance du secteur des ONG et de la coopération en général par les acteur-rice-s scolaires apparaît comme un obstacle à l'évaluation de l'impact de l'ECMS dans le milieu scolaire. En effet, comme on l'a expliqué précédemment, des acteur-rice-s du milieu scolaire ne comprenant pas ou peu la nature des interventions des acteur-rice-s ECMS et l'intérêt et la nécessité des évaluations menées dans le secteur, seront alors moins enclins à y consacrer du temps et à y participer activement.

³¹ Voir point 3.2. Choix méthodologiques, page 14.

4) Cependant, les innovations en termes d'évaluation d'impact de l'ECMS, mise en avant par ce benchmarking, témoignent de l'intérêt et de l'utilisation des méthodes et outils mixtes, dans la mise en œuvre des approches qui utilisent les informations, ce qui permet à ces évaluations de fixer des objectifs d'apprentissage et, à des degrés variés, des objectifs de redevabilité.

5) Les évaluations d'impact nécessitent des ressources suffisantes pour permettre d'atteindre ces objectifs poursuivis. Ce besoin de financement adéquat des évaluations de l'ECMS, y compris des évaluations d'impact, mérite d'être posé et de faire partie du dialogue entre les acteurs du secteur d'ECMS et les bailleurs de fonds.

Tenant compte de ces conclusions générales qui ressortent de cette analyse comparative des situations française et espagnole, il est possible, dans notre étude, d'attirer l'attention sur les éléments suivants **par rapport à la situation de l'évaluation d'impact de l'ECMS en Belgique**. L'évolution récente en matière d'évaluation, y compris d'évaluation d'impact, tend à prendre en compte plusieurs des griefs et questionnements mis en évidence par le benchmarking. Si depuis 1997, la plupart des interventions subventionnées par la coopération belge devaient nécessairement prévoir des moyens spécifiques réservés à l'évaluation³², celle-ci n'était pratiquement pas définie. Progressivement toutefois, les critères de cette exigence d'évaluation ont été précisés : évaluation externe, référence à des procédures plus strictes pour sélectionner les consultants externes chargés de ces évaluations, etc. Mais, dans la plupart des cas, ces évaluations visaient ou parfois mélangeaient le double objectif de redevabilité et d'apprentissage. Aujourd'hui, les différentes autorités responsables de l'évaluation de la coopération belge (DGD, SES) s'accordent à reconnaître que l'évaluation doit poursuivre parallèlement trois objectifs : la redevabilité, l'apprentissage et la prise de décision.

En effet, depuis 2017, une distinction plus claire a été établie à ce niveau³³ : il importe que toutes les interventions subventionnées soient accompagnées d'évaluations intermédiaires (mi-parcours) dont l'objectif principal se concentre sur l'apprentissage et le suivi d'évaluations finales qui par priorité doivent s'attacher à rencontrer les exigences de redevabilité. Différentes voies sont envisagées afin d'apporter la flexibilité à ces processus d'évaluation :

- l'évaluation à mi-parcours peut se pencher sur un aspect partiel du programme ;
- la relation partie/tout (combinaison des évaluations de terrain avec des desk studies, études de cas) pour l'appréciation de l'atteinte de tous les outcomes dans le cadre de l'évaluation finale ;
- les organisations peuvent décider de réaliser des évaluations conjointes pour se prononcer quant à un ou plusieurs de leurs outcomes ;
- les organisations ont la possibilité d'organiser et de réaliser des évaluations externes participatives (une partie d'évaluation est menée en interne avec l'accompagnement d'un évaluateur externe qui valide le processus d'évaluation) ;

³² Une part de 1% minimum du budget d'une intervention devait nécessairement être réservée à de l'évaluation sans autre précision, ni modalité définie.

³³ La distinction entre évaluation finale et intermédiaire est bien précisée dans l'AR du 11 septembre 2016. Une note du CCCNG de mai 2017 en précise les définitions et les portées. L'annexe à cette note du CCCNG (mai 2018) en détermine les modalités de mise en œuvre.

- s'il est convenu que l'évaluation finale doit respecter tous les critères CAD, les organisations peuvent se concentrer sur les critères qu'elles jugent les plus pertinents dans le contexte d'un outcome déterminé³⁴.

Par ailleurs, la coopération belge, en concertation avec le secteur, a choisi de cibler un nombre très limité d'interventions³⁵ réalisées par les acteurs non gouvernementaux pour faire l'objet d'un parcours d'apprentissage sur l'évaluation d'impact, dont les leçons et pratiques seront partagées avec l'ensemble du secteur.

Cette évolution récente du cadre légal en matière d'évaluation, y compris d'évaluation d'impact, en matière de coopération au développement met en évidence la volonté de la coopération belge d'affiner cette approche de l'évaluation et de l'adapter aux spécificités des différentes interventions de coopération³⁶, soulignée par le benchmarking. Il s'agira à l'avenir de vérifier, notamment au travers de ce parcours d'apprentissage sur l'évaluation d'impact initié récemment, dans quelle mesure ces modifications législatives induisent des pratiques d'évaluation mieux ciblées et plus pertinentes car répondant mieux à la spécificité des interventions. En particulier pour les évaluations d'impact, encore souvent trop peu nombreuses pour les interventions d'ECMS, les moyens mis à disposition, les méthodologies développées et l'investissement consenti seront à analyser avec précision pour mesurer s'ils sont adéquats par rapport à la complexité que représentent l'analyse des changements (impacts), l'analyse de processus systémiques influencés par des contextes complexes et la mise en place de processus d'évaluation pour l'empowerment.

Et l'annexe de la note d'interprétation du Comité de concertation de la coopération non gouvernementale (CCCNG), tenant compte de la jeunesse de cette législation, estime d'ailleurs que « *l'expérience acquise au niveau de la réalisation des évaluations intermédiaires et finales doit être considérée comme un processus d'apprentissage, tant sur le plan du contenu que de la gestion et de la réalisation des évaluations* » et elle présente cette évolution comme une importante opportunité pour parvenir à une pratique d'évaluation, y compris d'évaluation d'impact, totalement adaptée aux spécificités de l'ECMS.

Au-delà de l'appréciation des modalités et des conséquences de l'application concrète de ces nouvelles modalités d'évaluation, il importe de rester vigilant aux moyens mis à disposition pour sa réalisation. Si l'arrêté royal précise bien que les organisations subventionnées doivent allouer au moins 1% de leurs coûts directs aux fins de l'évaluation, il faut être attentif, compte tenu de l'expérience espagnole, au fait que les coupes budgétaires ont aussi touché récemment le secteur de la coopération au développement en Belgique. Si elles venaient à se reproduire ou à se

³⁴ À cet égard, il convient de noter qu'une consultation officielle est actuellement en cours avec les parties intéressées au nom du Comité d'aide au développement, intéressées à explorer comment ces critères d'évaluation peuvent être adaptés au nouveau scénario de développement et au Programme 2030. Le processus de consultation est déjà en cours et reste ouvert jusqu'au 31 octobre 2018. Il peut être consulté sur le lien suivant: <https://dacevaluationcriteria.org/>.

³⁵ Actuellement, cette évaluation, commanditée par le SES, a retenu parmi les programmes 2017-2021 des ONG, cinq interventions à analyser de manière plus approfondie en termes d'impact parmi lesquelles deux interventions sont spécifiquement des interventions en ECMS.

³⁶ Même si, pour de nombreuses ONG, les indicateurs chiffrés, dans une logique de cadre linéaire, sont encore trop souvent présentés par la coopération belge comme des exigences impératives lorsque ces ONG introduisent leur programme aux fins de financement.

poursuivre, elles peuvent avoir un impact désastreux sur la pratique de suivi et d'évaluation. Ce contexte justifie la nécessité d'une définition conjointe entre acteur-riche-s de l'ECMS et bailleurs, du besoin de financement adéquat de l'évaluation de l'ECMS en général, et de l'évaluation d'impact en particulier.

5. Constats

Les constats de ce chapitre porteront sur les principaux éléments recueillis au travers des différentes sources de la recherche.

5.1. Enseignant-e-s interrogé-e-s : une diversité de profil

L'enquête par questionnaire téléphonique a donc permis de toucher 146 enseignant-e-s dont près des $\frac{3}{4}$ étaient des femmes (73,3%) et un peu plus d'un quart des hommes.

Près de trois quarts des entretiens concernaient des interventions qui ont été réalisées dans les 2^{ème} et 3^{ème} degrés de l'enseignement secondaire (71,2% de questionnaires 2 - Q2)³⁷ pour un peu moins d'un tiers dans l'enseignement primaire ou le premier degré du secondaire (28,8% de questionnaires 1 - Q1).

De manière plus précise, quand on interroge les enseignant-e-s pour savoir dans quelles classes exactement ont été réalisées les interventions (souvent des interventions ont lieu dans différentes classes d'un même établissement), et comme l'indique le tableau ci-dessous, la concentration des interventions qui ont fait l'objet de cette évaluation se situe bien majoritairement dans le secondaire et le secondaire supérieur, mais une part significative d'interventions (chaque fois plus de 10%) ont été réalisées dans les premiers niveaux d'enseignement (1^{ère} à 3^{ème} primaire, 4^{ème} à 6^{ème} primaire et 1^{er} degré du secondaire). Certaines interventions ont évidemment concerné des classes relevant de plusieurs de ces niveaux, le pourcentage total de ces répartitions dépasse donc les 100%.

Tableau 7: Classes/degrés dans lesquels ont eu lieu les interventions.

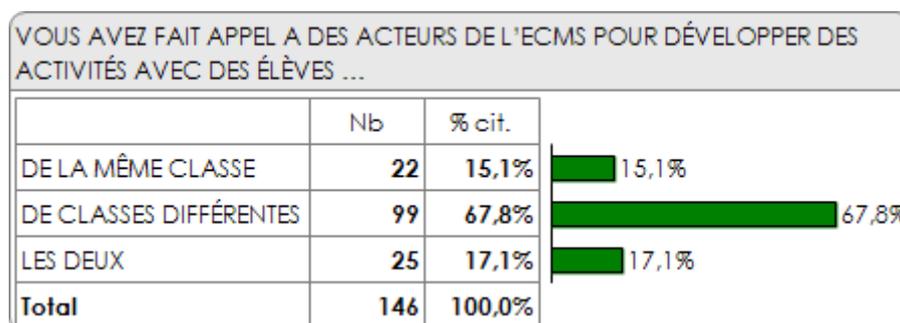
DANS QUELLES CLASSES/DEGRES ONT EU LIEU LES INTERVENTIONS?			
	Nb	% obs.	
1 - 3 ^{ème} primaire	17	11,7%	11,7%
4 - 6 ^{ème} primaire	23	15,9%	15,9%
1 ^{er} degré secondaire (1-2)	16	11,0%	11,0%
2 ^{ème} degré secondaire (3-4)	44	30,3%	30,3%
3 ^{ème} degré secondaire (5-6)	88	60,7%	60,7%
Total	145		

³⁷ L'enquête par téléphone auprès des enseignant-e-s était basée sur le référentiel des compétences en ECMS formulé récemment par le secteur ECMS. Celui-ci reprend pour l'ensemble de l'enseignement obligatoire 7 grands groupes de compétences (cfr ; partie 3.2 Choix méthodologiques - Outils et traitement de ce rapport en page 22). Ces groupes de compétences sont déclinés en différentes compétences qui sont formulées de manière parfois différente selon qu'elles concernent les élèves de l'enseignement primaire et du premier degré du secondaire ou bien les élèves des deuxième et troisième niveaux du secondaire afin de s'adapter à la spécificité de ces niveaux scolaires. Les questionnaires ont donc été adaptés en conséquence : Q1, questionnaire un, a été utilisé pour interroger les enseignant-e-s de l'enseignement primaire et du premier degré du secondaire et Q2, questionnaire deux, a été utilisé pour interroger les enseignant-e-s des deuxième et troisième niveaux du secondaire.

Plusieurs éléments portent à confirmer que, dans la majorité des cas, les interventions ont lieu dans des établissements et avec des enseignant-e-s qui multiplient ces collaborations avec le monde de la coopération : interventions des acteur-ric-e-s d'ECMS dans plusieurs classes d'un même établissement ; relation dans la durée avec un acteur-ric-e, voire avec plusieurs acteur-ric-e-s ; relation établie depuis une plus longue date : ce sont là des éléments qui sont à chaque fois majoritaires comme l'indiquent plusieurs variables ci-dessous.

Ces interventions ont en effet eu lieu majoritairement dans des classes différentes puisque seulement 15% de ces interventions ont été destinées à une seule et même classe.

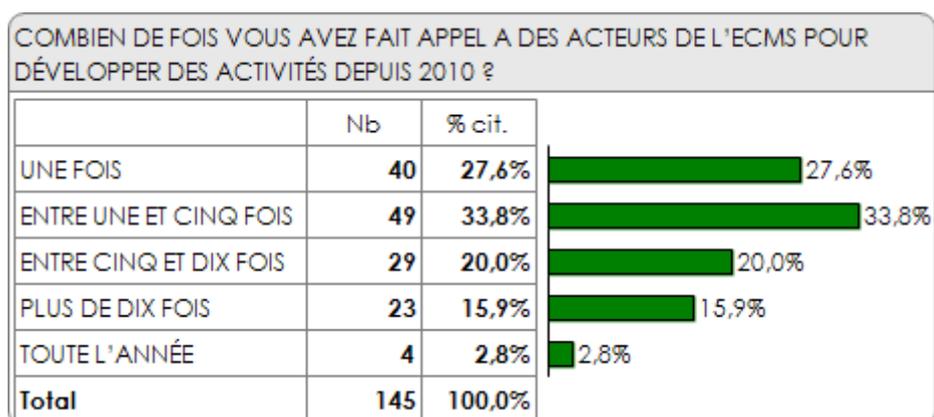
Tableau 8 : Répartition des interventions en classes uniques ou différentes.



Un nombre important de répondant-e-s indiquent d'ailleurs que ces interventions d'ECMS prennent place dans des activités transversales de l'établissement (journée de la solidarité, projets d'écoles, activité de solidarité permanente, journée blanche, retraite, etc.). Lorsque l'activité d'ECMS est réalisée dans le cadre d'un cours particulier, c'est principalement, au niveau primaire, dans les cours de religion, de morale et maintenant de philosophie et citoyenneté. Au niveau secondaire, c'est également ces cours philosophiques qui accueillent l'ECMS mais de manière moins fréquente ; d'autres cours sont aussi des espaces potentiels fréquents qui reçoivent des activités d'ECMS : les cours de géographie, histoire, et sciences économiques en général. Toujours au niveau secondaire, des cours plus spécifiques de l'enseignement technique et/ou professionnel (tourisme, sciences sociales) accueillent régulièrement ces activités d'ECMS ; c'est aussi le cas, mais beaucoup plus rarement, de quelques cours de langue.

Les acteur-ric-e-s sont sollicité-e-s le plus souvent à de nombreuses reprises : seuls un peu plus d'un quart des enseignant-e-s interrogé-e-s disent avoir sollicité l'acteur-ric-e ECMS une seule fois, un tiers d'entre eux les ont sollicités entre une et cinq fois et un-e enseignant-e sur 7 les a sollicité-e-s plus de dix fois. Cette récurrence est un indice, parmi d'autres, du niveau de satisfaction que les enseignant-e-s ont exprimé à l'égard de l'offre d'ECMS proposée, comme on pourra le lire ci-après dans l'analyse des résultats.

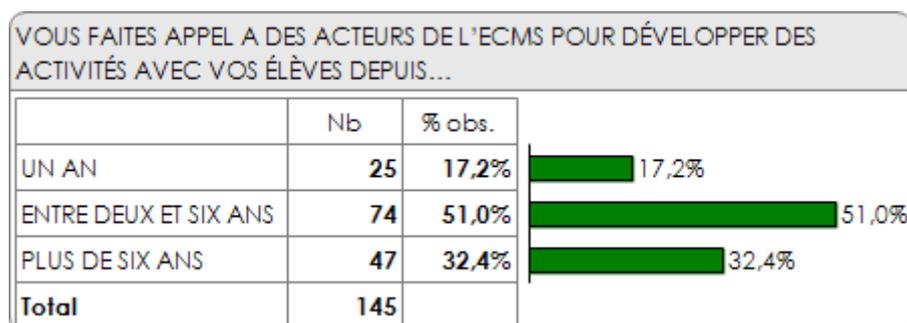
Tableau 9 : Répartition des interventions selon leur fréquence.



Au-delà de cette sollicitation d'un acteur-riche d'ECMS de manière répétée, plusieurs répondant-e-s signalent faire appel à une diversité d'acteur-riche-s soit en parallèle, soit pour des niveaux d'enseignement différents, soit encore de manière alternée à des moments différents.

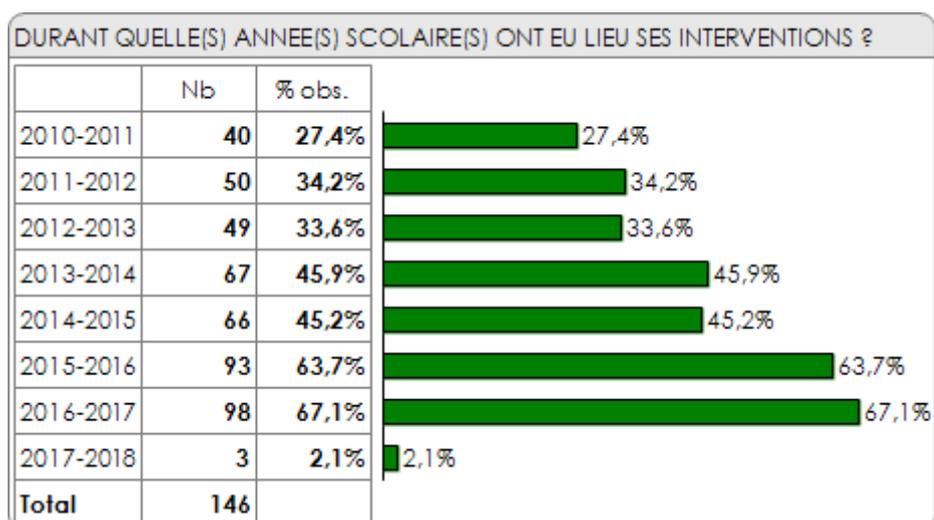
La majorité des relations de ces enseignant-e-s avec les acteur-riche-s de l'ECMS est donc de longue durée : moins de 20% des enseignant-e-s interrogé-e-s développent ces activités d'ECMS depuis un an seulement, un tiers depuis plus de six ans :

Tableau 10: Répartition des interventions selon la durée.



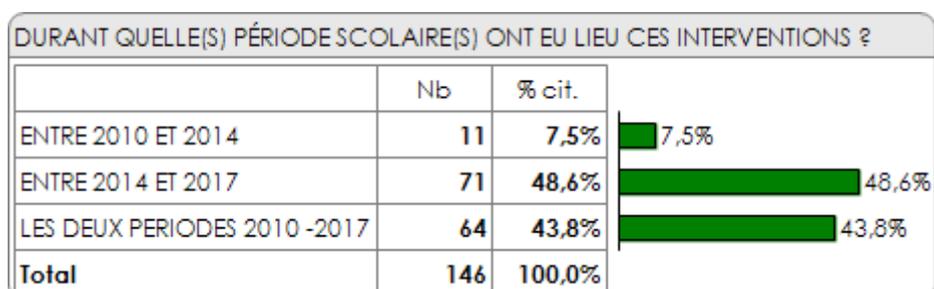
Dans la mesure où une majorité d'interventions ont eu lieu sur la durée, parfois très longue ou qu'elles sont répétées sur plusieurs années, le panel des interventions couvertes par l'étude se distribue de manière significative sur l'ensemble de la période étudiée en allant logiquement en croissance au fil des dernières années : le nombre d'interventions uniques et ponctuelles qui font l'objet de cette analyse étant quasiment nul pour les toutes premières années considérées, comme indiqué dans la méthodologie (peu de réponse ou manque de souvenir de la part des enseignant-e-s) :

Tableau 11 : Répartition des interventions selon l'année.



Le tableau qui distingue clairement en deux la période considérée (avant et après 2014) permet de confirmer qu'un nombre important d'interventions qui concernent les premières années sont des interventions qui se sont poursuivies durant les années récentes puisqu'alors que plus d'un tiers des interventions ont été organisées durant une, au moins, des années scolaires allant de 2010 à 2014, par contre seules 7,5% de ces interventions ne se sont pas poursuivies après 2014 :

Tableau 12 : Répartition des interventions selon la période.



5.2. Des études de cas illustratives

Parmi les établissements qui, potentiellement, étaient disposés à accueillir une étude de cas, un choix a été établi sur base des quotas suivants : répartition primaire/secondaire, dispersion géographique, répartition en fonction des réseaux.

Finalement six études de cas ont été réalisées dans les établissements suivants³⁸ :

³⁸ Les interventions réalisées dans ces établissements retenus pour les études de cas ont été variées, recouvrant une large part des activités généralement développées en ECMS : accompagnement de projet scolaire, voyages d'immersion, vente de produits du commerce équitable, organisation de brocantes, animations ponctuelles, campagnes de sensibilisation, expositions photographiques, etc.

- Centre scolaire Val Duchesse à Auderghem ;
- Collège Saint Augustin à Enghien ;
- Ecole communale Pierre Van Hoegaerden à Ohain ;
- Ecole communale primaire de la Croix à Ottignies ;
- Institut Saint-Roch à Theux ;
- Institut Cardijn Lorraine à Athus ;

Cette sélection, limitée suite au très faible taux d'acceptation, reste néanmoins illustrative d'une assez large répartition par rapport aux critères considérés :

- répartition primaire/secondaire : 1 tiers/2 tiers ;
- répartition géographique : un établissement dans chaque province sauf dans la province de Namur où aucun établissement n'a fait l'objet d'une étude de cas, par contre deux études ont été réalisées dans le Brabant Wallon ;
- répartition par réseau : 1 tiers officiel subventionné et 2 tiers libre subventionné, aucun établissement du réseau officiel.

Cette répartition relativement bien diversifiée n'a bien entendu pas la prétention d'être représentative sensu stricto, mais il s'agit ici d'une démarche d'analyse qualitative qui vise à illustrer et valider/confirmer ou infirmer les tendances dégagées par l'analyse des réponses des enseignant-e-s dans l'enquête par téléphone, tout en approfondissant les aspects plus institutionnels.

La variété des profils de ces établissements est très pertinente et un gage de la potentialité à rassembler une belle diversité d'avis. En effet, hormis les critères de niveau, région et réseau, on peut également constater que ces six établissements présentent une diversité de profil sur d'autres plans :

- ces six établissements ont accueillis au cours de la période 2010-2017, des activités de 11 différent-e-s acteur-rice-s³⁹ d'ECMS soit de la moitié des acteur-rice-s qui sont analysé-e-s dans cette étude ;
- les quatre établissements du secondaire offrent trois profils différents : l'un dispense de l'enseignement général uniquement mais avec des options en immersion langue ; un autre dispense de l'enseignement général et de l'enseignement technique de transition ; les deux derniers dispensent de l'enseignement général et de l'enseignement technique de qualification ;
- la répartition ville/campagne est aussi diversifiée et équilibrée : ont été sélectionnés des établissements en zones urbaines comme Auderghem, Enghien ou Ottignies et en zones plus rurales dans des milieux différents : ruralité péri-urbaine à Ohain en milieu prétendument aisé, ruralité plus marquée à Theux ou Athus dans des milieux très différenciés. L'offre d'interventions ECMS et leur accessibilité sont évidemment très différentes dans la capitale du pays et dans une zone éloignée de la province de Luxembourg, par exemple.

³⁹ ALC, Caritas, CJP, CNCD-11.11.11, CRB, DBA, E&F, IDP, Oxfam Sol, Oxfam Mdm, VDB.

5.3. Les grandes tendances de l'enquête par questionnaire

5.3.1. L'appréciation générale

Grâce à l'enquête par questionnaire nous avons pu mieux cerner ce que recouvraient les activités définies par les acteur-riche-s de l'ECMS dans les données qu'ils/elles nous avaient transmises avec la liste des établissements dans lesquels ils/elles travaillaient. L'entretien par téléphone a permis d'interroger plus systématiquement les enseignant-e-s qui ont pu préciser que, dans de nombreux cas, l'intervention comprenait plusieurs aspects complémentaires : en particulier l'animation et la mise à disposition d'outils pédagogique, d'une part et l'accompagnement de projet et l'animation, d'autre part.

Ainsi les activités les plus fréquemment citées restent l'animation (79,5%), mais d'autres sont nettement plus fréquentes que ce qui pouvait être déduit des données transmises par les acteur-riche-s⁴⁰ : la mise à disposition/découverte d'outils pédagogiques (47,3%), l'accompagnement de projet d'école (34,9%), les activités extra-scolaires (15,8%) et les formations (13%) sont donc beaucoup plus fréquentes que ce que ne nous laissaient supposer les premières informations reçues de la part des acteur-riche-s.

Les animations et mises à disposition d'outils sont des activités transversales rencontrées dans les interventions de pratiquement toutes les organisations. L'accompagnement de projet d'école correspond à des projets proposés par les acteur-riche-s (Move with Africa, Jeunes Magasins du Monde, par exemple) ou des projets développés par les écoles elles-mêmes (soutien à un projet, partenariat avec une école du Sud, par exemple). Les activités extra-scolaires recouvrent également cette double logique : elles sont soit proposées par les acteur-riche-s (ateliers d'immersion, visite d'activités d'ONG, séjours d'immersion dans le Sud) ou organisées par les établissements eux-mêmes (retraite, journée de solidarité, journée blanche). Les formations sont souvent des activités qui, destinées aux enseignant-e-s ou éducateur-riche-s viennent compléter ou soutenir d'autres actions (de type accompagnements de projets, appels à projet, ou activités extra scolaires).

⁴⁰ Voir le tableau 5 au chapitre 3.2. Choix méthodologique - Analyse du champ des interventions à étudier, page 20.

Tableau 13: Répartition des interventions selon les types d'activités.

VOUS AVEZ FAIT APPEL A DES ACTEURS DE L'ECMS AFIN DE METTRE EN PLACE DES ACTIVITÉS AVEC VOS ÉLÈVES						
	Oui		Non		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
1. ANIMATION	116	79,5%	30	20,5%	146	100,0%
2. CONFERENCES	7	4,8%	139	95,2%	146	100,0%
3. FORMATION	19	13,0%	127	87,0%	146	100,0%
4. ACCOMPAGNEMENT PROJET ÉCOLE	51	34,9%	95	65,1%	146	100,0%
5. COACHING	12	8,2%	134	91,8%	146	100,0%
6. PRÊT DE RESSOURCES+ CONSEILS	6	4,1%	140	95,9%	146	100,0%
7. MISE A DISPOSITION / DÉCOUVERTE D'OUTILS PÉDAGOGIQUES	69	47,3%	77	52,7%	146	100,0%
8. ACTIVITÉ EXTRA-SCOLAIRE	23	15,8%	123	84,2%	146	100,0%
9. APPEL A PROJET	7	4,8%	139	95,2%	146	100,0%
11. ESPACE ÉCHANGE MONDE SCOLAIRE ET ASSOCIATION	11	7,5%	135	92,5%	146	100,0%
12. AUTRE	0	0,0%	146	100,0%	146	100,0%

Activity Type	Percentage of 'Oui' responses
1. ANIMATION	79,5%
2. CONFERENCES	4,8%
3. FORMATION	13,0%
4. ACCOMPAGNEMENT PROJET ÉCOLE	34,9%
5. COACHING	8,2%
6. PRÊT DE RESSOURCES+ CONSEILS	4,1%
7. MISE A DISPOSITION / DÉCOUVERTE D'OUTILS PÉDAGOGIQUES	47,3%
8. ACTIVITÉ EXTRA-SCOLAIRE	15,8%
9. APPEL A PROJET	4,8%
11. ESPACE ÉCHANGE MONDE SCOLAIRE ET ASSOCIATION	7,5%
12. AUTRE	0,0%

Par ailleurs, deux distinctions assez proches recouvrent des activités assez comparables et pourraient être regroupées : la mise à disposition d'outils pédagogiques et le prêt de ressources d'une part et les activités extra-scolaire et les espaces échange monde scolaire d'autre part. Les grands groupes d'activités qui rassemblent la toute grande majorité des interventions peuvent alors être identifiés comme suit : animation (79,5%) ; la mise à disposition d'outils pédagogiques et prêt de ressources (51,3%) ; l'accompagnement de projet d'école (34,9%) ; les activités extra-scolaires et espaces échange monde scolaire (23,3%) ; et les formations (13%).

Si on examine maintenant le degré de satisfaction des enseignant-e-s, en gardant ici les libellés distincts des différentes activités, tels qu'ils ont été présentés aux enseignant-e-s et sans procéder à leur regroupement afin de pouvoir bien distinguer les éventuelles différences, on constate que globalement ces enseignant-e-s se disent très satisfait-e-s de toutes ces activités

d'ECMS proposées par les organisations. Les enseignant-e-s n'expriment aucune insatisfaction pour quelque activité que ce soit et se disent majoritairement très satisfait-e-s pour toutes les activités analysées.

Tableau 14 : Taux de satisfaction des enseignant-e-s en fonction des types d'activités

Activité s	Nombre	Pourcentage			
		Pas du tout satisfait-e	Faiblement satisfait-e	Satisfait-e	Très satisfait-e
Animation	116	0	5,2	29,3	65,5
Mise à disposition/découverte d'outils pédagogiques	69	0	5,9	22,1	72,1
Accompagnement de projet école	51	0	7,8	29,4	62,7
Activité extra-scolaire	23	0	0	17,4	82,6
Formation	19	0	15,8	31,6	52,6
Coaching	12	0	8,3	41,7	50,0
Espace échange/monde scolaire et association	11	0	0	36,4	63,6
Appel à projet	7	0	0	0	100,0
Conférence	7	0	0	42,9	57,1
Prêt de ressource et conseil	6	0	0	0	100,0

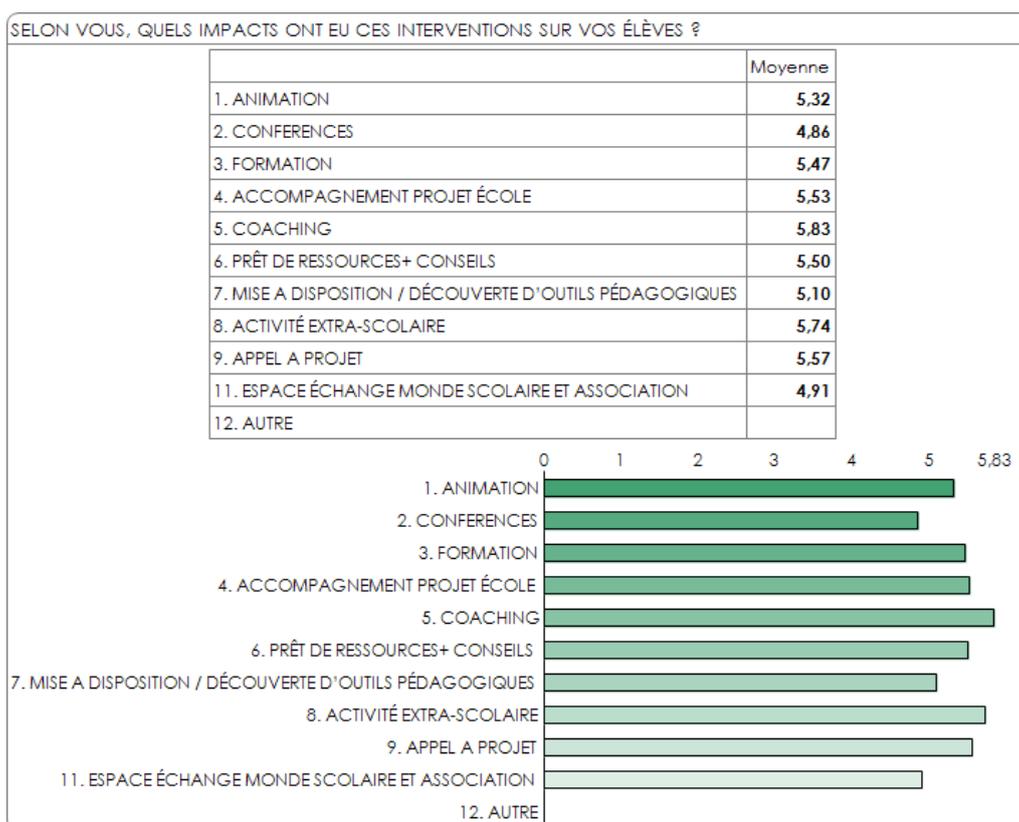
Compte tenu du nombre peu élevé de réponses pour les activités recouvertes de grisé, les taux sont à prendre à titre purement indicatif. Par contre pour les quatre premières activités, les données récoltées sont suffisamment importantes pour être considérées comme significatives. Le degré de satisfaction est éloquent à ce niveau. Il est important aussi de souligner que, quand ils ou elles étaient questionné-e-s par rapport aux raisons d'une moindre satisfaction, la plupart des enseignant-e-s ont cités des raisons propres aux établissements scolaires, notamment le temps limité que l'école alloue à ce type d'activités ou le fait que ces activités étaient encore trop perçues comme un « extra » non obligatoire de la vie scolaire.

La question a été posée aux enseignant-e-s de savoir s'ils estimaient que globalement ces activités avaient eu un impact sur leurs élèves en leur demandant de se positionner sur une échelle de 1 (aucun impact) à 7 (impact important).

L'avis des enseignant-e-s est ici également explicite : en moyenne, selon eux, toutes les activités impactent de manière nette les élèves, les scores étant largement au-dessus de la moyenne (seuls les conférences et les échanges monde scolaire-association présentent un score inférieur à 5 mais atteignent néanmoins des scores très honorables de respectivement 4,86 et 4,91 sur 7).

Les activités les plus fréquentes et donc statistiquement significatives sont considérées comme étant nettement impactées avec des scores supérieurs à 5/7 (dans l'ordre décroissant : Activité extra-scolaire, accompagnement de projet, animation, et mise à disposition d'outils). Même si les différences sont minimes, on constate néanmoins déjà que ces moyennes sont légèrement plus élevées pour des activités plus concrètes et qui nécessitent plus souvent des interventions sur la durée (accompagnement de projet et activité extra-scolaires). La moyenne pour les animations et la mise à disposition d'outils recouvrent un plus grand nombre d'interventions plus ponctuelles ou isolées.

Tableau 15 : Niveau d'impact général perçu par les enseignant-e-s selon le type d'activités.



5.3.2. L'impact sur les compétences à acquérir

L'étude a ensuite interrogé, de manière plus approfondie, les enseignant-e-s sur la perception qu'ils/elles avaient de l'impact des activités d'ECMS sur l'acquisition, par leurs élèves des sept groupes de compétence en philosophie et citoyenneté tels que définies dans le référentiel ECMS formulé par WikiCM, le centre de connaissances en éducation à la citoyenneté mondiale.

Les effets sur les élèves, tels que perçus par les enseignant-e-s, pour ces différentes compétences sont analysés successivement. Dans la mesure où, comme l'a mis en évidence la première question sur l'impact général, celui-ci semble, de manière globale, exister et bien identifié par les enseignant-e-s pour la plupart des activités, l'étude s'attache à mettre en évidence les variations parfois minimes mais sur lesquelles il est utile de porter attention afin de capitaliser sur les expériences et ainsi tirer les leçons des points éventuellement plus faibles.

- S'informer sur le monde et ses interconnexions

Comme l'indiquent la figure 4 et le tableau 16 ci-dessous, les interventions d'ECMS induisent un effet positif à très positif de manière globale pour cette compétence qui consiste à s'informer sur le monde et ses interconnexions.

C'est, sans conteste, le cas quand il s'agit de faire le lien entre ici et ailleurs, développer la curiosité pour la diversité, envisager la complexité du monde, découvrir le monde à partir du concret. Ceci est d'ailleurs confirmé dans les réponses aux questions ouvertes de la fin de l'enquête comme nous le verrons ci-dessous.

Par contre, dans la mesure où les interventions d'ECMS ne sont pas toujours l'occasion de débats contradictoires entre différents points de vue, elles contribuent moins fortement à l'acquisition par les élèves d'une capacité à analyser différentes formes d'information en fonction des acteur-riche-s dont elles émanent (compétence pour le secondaire). Cette compétence se construit sur base de la diversité des contributions des acteur-riche-s internes et externes de l'école tout au long du parcours scolaire, contributions diverses dont l'enseignement réalise la synthèse. De ce fait, les enseignant-e-s interrogé-e-s relient moins directement l'acquisition de cette compétence à l'intervention directe de l'ECMS.

Enfin sensibiliser les élèves du primaire aux enjeux mondiaux semble, selon les enseignant-e-s également avoir légèrement moins d'effet positif (même si cela reste encore très positif pour plus de la moitié des enseignant-e-s interrogé-e-s) : il s'agit d'une compétence déjà plus élaborée que la simple découverte du monde à partir du concret, autre compétence de ce groupe qui elle semble être plus impactée par les activités d'ECMS. En effet, déconstruire la complexité de ces enjeux mondiaux pour des élèves plus jeunes est un défi ardu qui est toujours difficile à maîtriser pleinement.

Figure 4 : Impact sur la compétence « s'informer sur le monde ».

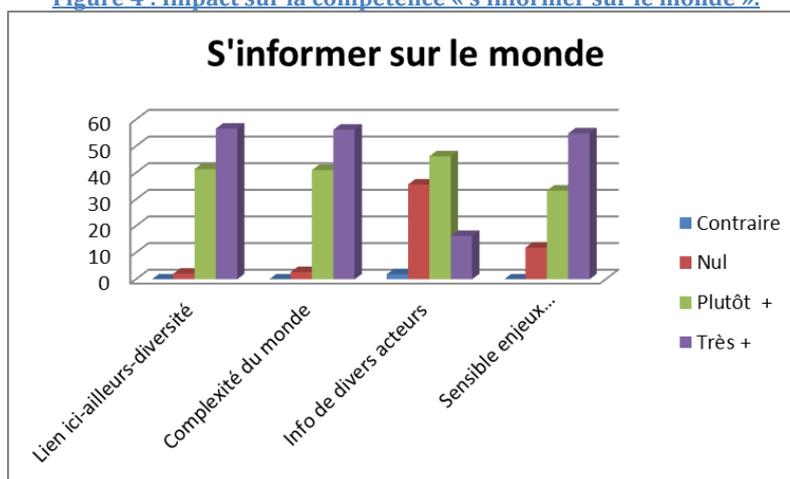


Tableau 16 : Impact sur la compétence « s'informer sur le monde ».

S'informer sur le monde et ses interconnexions		Effet contraire	Pas d'effet	Effet plutôt positif	Effet très positif
Q2/Q1 ⁴¹	Faire le lien entre ici et ailleurs / Développer la curiosité pour la diversité	0,0	2,1	41,4	56,6

⁴¹ Dans chaque groupe de compétences, certaines compétences sont formulées de manière comparable voire identique pour les questionnaires du primaire et du secondaire (Q1 et Q2) : elles sont donc analysées ensemble et leurs deux libellés sont repris ensemble sur une même ligne dans le tableau (même quand ils sont identiques : libellé du Q2 puis du Q1). D'autres compétences sont plus spécifiques à l'un ou l'autre niveau et sont reprises alors de manière distincte sur des lignes différentes.

Q2/Q1	Envisager la complexité du monde / Découvrir le monde à partir du concret	0,0	2,7	41,1	56,2
Q2	Analyser différentes formes d'information en fonction des acteurs dont elles émanent	1,9	35,6	46,2	16,3
Q1	Être sensibilise-e aux enjeux mondiaux	0,0	11,9	33,3	54,8

- Se sentir concerné-e

D'après les enseignant-e-s, pour cette compétence qui vise à se sentir plus concerné, les effets impactent les élèves de façon plus inégale.

Les interventions d'ECMS contribuent de manière tout à fait explicite à la compréhension par les élèves des notions de solidarité et de partage : le «core business» des acteur-riche-s est ici clairement confirmé.

L'importance de l'égalité entre les humains et l'importance de l'empathie envers l'autre sont également très nettement soutenues par les interventions de l'ECMS, ce sera également confirmé par les réponses aux questions ouvertes.

Percevoir des valeurs communes entre différentes cultures et dialoguer avec l'autre en acceptant les différences de point de vue ou comprendre les facteurs du vivre ensemble sont des compétences qui impliquent souvent le recours à une plus grande diversité d'approches, à présenter des points de vue plus différents. Logiquement, comme pour l'une des compétences dans le groupe précédent mais de manière plus atténuée, les effets positifs des interventions d'ECMS pour ces deux compétences sont légèrement moins marqués.

De manière plus explicite alors, l'effet positif des activités d'ECMS étudiées est nettement moindre sur la compétence «mieux se connaître soi-même» : pour beaucoup d'enseignant-e-s ce n'est pas l'objet central des interventions ECMS et, à tout le moins, ce n'est pas via ces interventions que l'élève porte particulièrement un regard sur lui-même et sur son comportement. Le fait d'aborder des problématiques plus externes, plus «étrangères» influence sans doute cette réponse de la part des enseignant-e-s, même s'ils sont nombreux-euses, comme nous le verrons ci-dessous, à indiquer dans les réponses aux questions ouvertes combien les interventions d'ECMS font prendre conscience aux élèves de l'importance des effets de nos comportements ici sur les situations là-bas ou de l'interdépendance entre nos attitudes ici et leur impact sur l'environnement ou sur l'ailleurs. Mais, si les effets touchent à la réflexion sur les comportements, ils ne vont que plus rarement impacter la réflexion sur la connaissance de soi.

Plus spécifiquement au niveau des plus jeunes élèves (primaire et début secondaire) les interventions d'ECMS influencent de manière globalement très positive l'acquisition de la compétence qui permet de découvrir et respecter les cultures différentes. C'est une contribution intéressante de l'ECMS à un fondement essentiel qu'il importe de construire dès le début de la scolarité obligatoire.

Figure 5 : Impact sur la compétence : « se sentir concerné-e ».

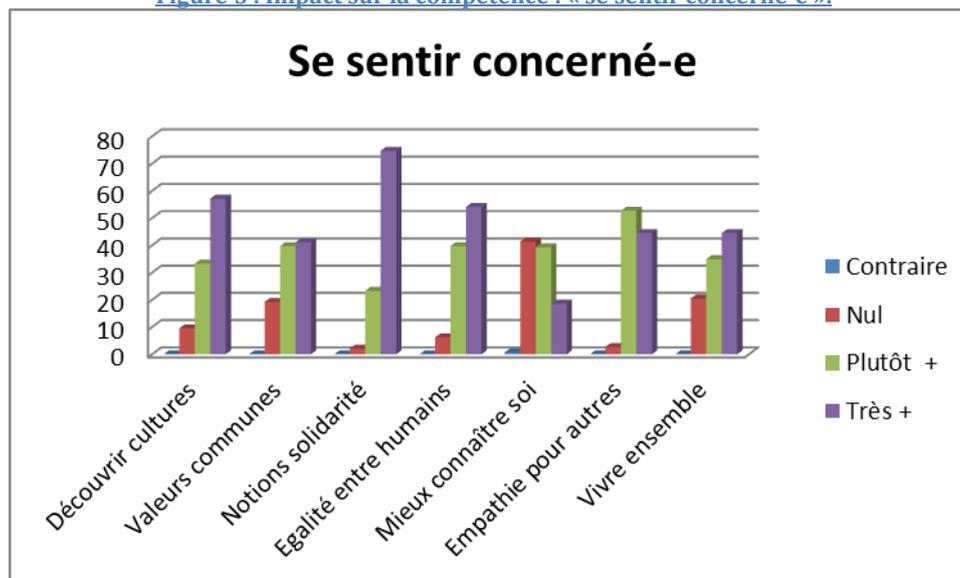


Tableau 17: Impact sur la compétence : « se sentir concerné-e ».

Se sentir concerné-e		Effet contraire	Pas d'effet	Effet plutôt positif	Effet très positif
Q1	Découvrir , comprendre, respecter les différentes cultures	0,0	9,5	33,3	57,1
Q2/Q1	Percevoir des valeurs communes entre cultures différentes / Découvrir les valeurs communes entre des cultures différentes	0,0	19,2	39,7	41,1
Q2/Q1	Comprendre la notion de solidarité / Comprendre la notion de partage et de solidarité	0,0	2,1	23,3	74,7
Q2/Q1	Défendre l' égalité entre humains (genre, culture, origine) / Défendre l'égalité entre humains (genre, culture, origine)	0,0	6,2	39,7	54,1
Q2/Q1	Développer l' empathie pour les autres / Développer l'attention pour les autres	0,0	2,7	52,7	44,5
Q2/Q1	Mieux se connaître soi-même / Mieux se connaître soi-même	0,7	41,4	39,3	18,6
Q2/Q1	Rencontrer l'autre, dialoguer avec l'autre en acceptant les différences de point de vue et de culture/ Comprendre les facteurs du vivre ensemble	0,0	20,5	34,9	44,5

- Développer une pensée positive non discriminante

Concernant le développement d'une pensée positive et non discriminante, les interventions de l'ECMS semblent avoir un effet légèrement moins explicite. Ainsi pour renforcer la vision positive sur les autres à tous les niveaux scolaires, prendre conscience qu'on utilise des stéréotypes pour les élèves du secondaire, ou lutter contre les généralisations pour les élèves du

primaire et début du secondaire, l'effet très positif est toujours inférieur à la mention «plutôt positif». L'impact à ces niveaux existe clairement mais n'est pas tranchant : il s'agit ici d'acquérir des capacités d'analyse plus complexes qui nécessitent une démarche de plus longue durée et dont les effets se construisent progressivement, ce qui peut expliquer partiellement ce niveau un peu moins tranché de l'impact. Par contre, pour les élèves de la fin du secondaire, la prise de conscience que l'on utilise des stéréotypes est une compétence à laquelle les activités d'ECMS contribuent plus nettement : le fait que les acteur-ric-e-s d'ECMS mettent régulièrement en évidence des analyses critiques de la réalité sociale, qu'ils déconstruisent des présupposés est sans doute de nature à renforcer cette compétence.

Figure 6 : Impact sur la compétence : « développer une pensée positive ».

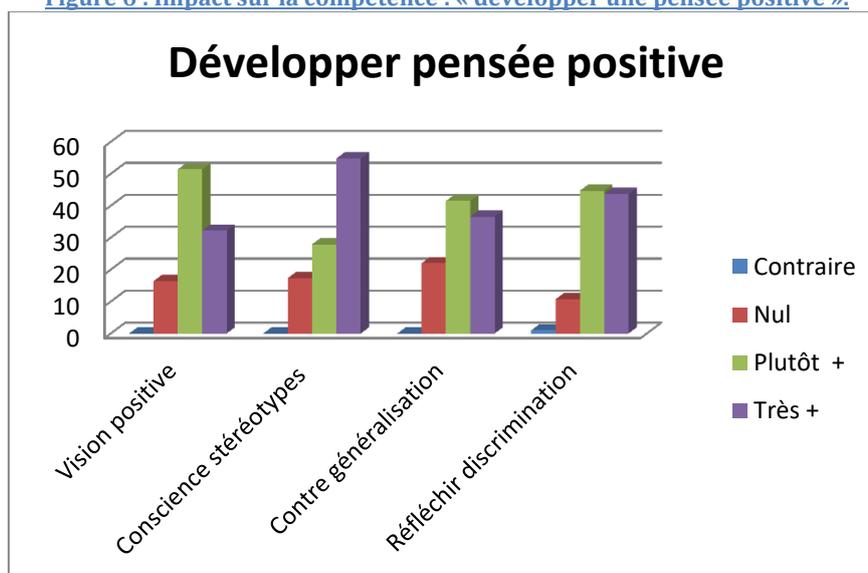


Tableau 18 : Impact sur la compétence : « développer une pensée positive ».

Développer une pensée positive non discriminante		Effet contraire	Pas d'effet	Effet plutôt positif	Effet très positif
Q2/Q1	Avoir une vision positive sur les autres au-delà des apparences/ Avoir une vision positive sur les autres au-delà des apparences	0,0	16,4	51,4	32,2
Q2	Prendre conscience qu'on utilise des stéréotypes et / ou apprendre à en déconstruire certains	0,0	17,3	27,9	54,8
Q1	Lutter contre les généralisations	0,0	22,0	41,5	36,6
Q2	Réfléchir sur la discrimination et l'exclusion	1,0	10,7	44,7	43,7

- Être conscient de sa responsabilité locale et globale

Selon les enseignant-e-s interrogé-e-s, les activités d'ECMS démontrent un impact positif sur la prise de conscience par les élèves de leur responsabilité locale et globale. La perception des enseignant-e-s laisse apparaître assez nettement que ces activités d'ECMS favorisent cette prise conscience et que les élèves peuvent identifier les leviers d'actions possibles. Il y a donc un effet assez clairement constaté sur la prise de conscience, sur l'interpellation des élèves. Les interventions d'ECMS semblent par contre, selon l'avis des enseignant-e-s, impacter de manière moins explicite la connaissance et l'exercice par les élèves de leurs droits et devoirs ainsi que leur réflexion sur la cohérence entre leurs valeurs et leurs actes. Pour une part significative des enseignant-e-s, la première (la connaissance des droits) n'est pas une compétence sur laquelle l'ECMS agit et la seconde (la réflexion sur la cohérence) est surtout modestement impactée. La tendance générale est donc ici que l'ECMS influence nettement la prise de conscience mais moins la transcription de cette prise de conscience dans la hiérarchisation des valeurs de l'élève et la manière dont il ou elle la traduit dans l'exercice de ses droits et devoirs. Ceci nécessite d'ailleurs un processus de plus longue durée et semble donc moins directement et explicitement liée à l'intervention de l'ECMS.

Figure 7: Impact sur la compétence : « être conscient de sa responsabilité ».

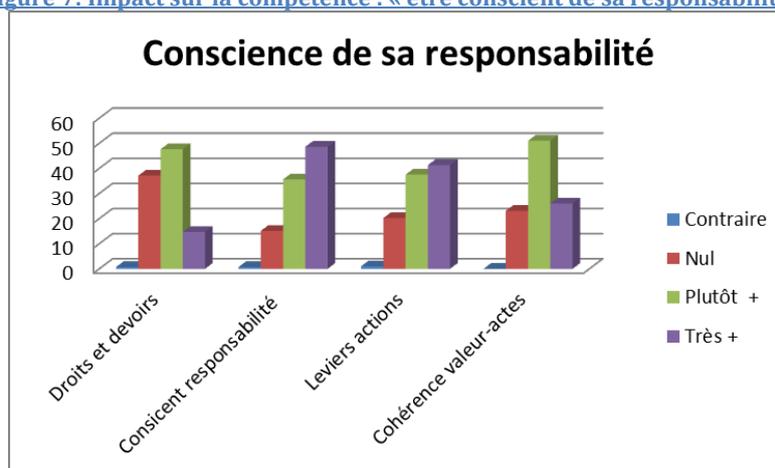


Tableau 19 : Impact sur la compétence : « être conscient de sa responsabilité ».

Être conscient de sa responsabilité locale et globale		Effet contraire	Pas d'effet	Effet plutôt positif	Effet très positif
Q2/Q1	Connaître et exercer ses droits et ses devoirs/ Connaître ses droits et ses devoirs	0,7	37,1	47,6	14,7
Q2/Q1	Prendre conscience de notre responsabilité locale et globale/ Comprendre comment nos actions peuvent avoir un impact positif sur les autres, sur nous-mêmes et notre communauté.	0,7	15,1	35,6	48,6
Q2	Découvrir des leviers d'action , la variété d'actions possibles dans lesquelles les jeunes peuvent s'engager	1,0	20,2	37,5	41,3

Q2	Réfléchir à la cohérence entre ses valeurs et ses actes	0,0	23,1	51,0	26,0
----	--	-----	------	------	------

- Se construire librement une opinion critique

Selon la perception des enseignant-e-s interrogé-e-s, les activités d'ECMS proposées par les ONG et ALC contribuent effectivement, mais de façon plus modeste (plutôt positif que très positif), à développer l'esprit critique de l'élève (avec toutefois plus de 3/4 de réponses positives). Ceci essentiellement parce que ces activités permettent de raisonner sur les dilemmes éthiques et de débattre avec d'autres.

Figure 8 : Impact sur la compétence : « construire une opinion critique ».

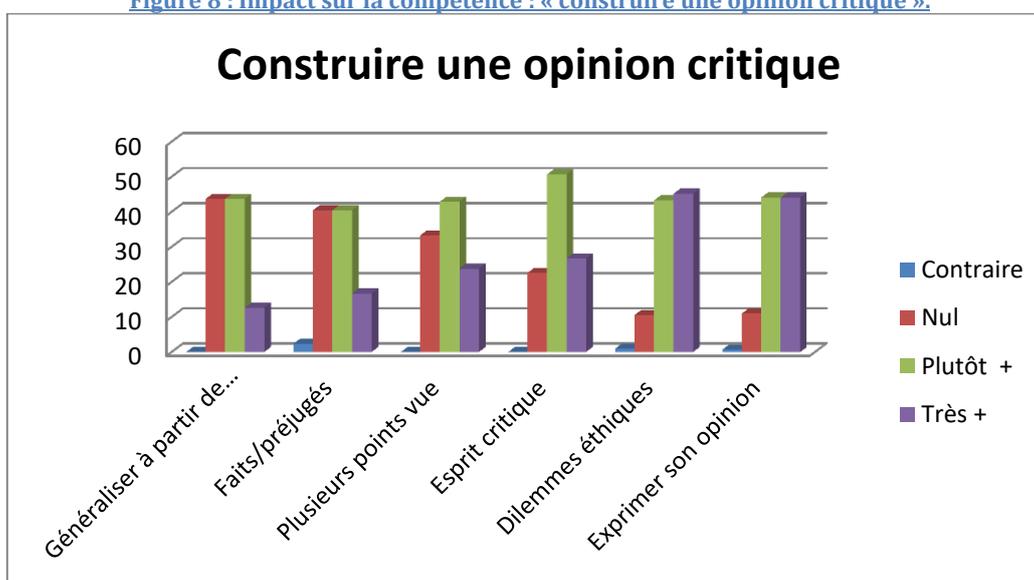


Tableau 20 : Impact sur la compétence : « construire une opinion critique ».

Se construire librement une opinion critique					
		Effet contraire	Pas d'effet	Effet plutôt positif	Effet très positif
Q2	Questionner les généralisations faites à partir d'un cas particulier	0,0	43,7	43,7	12,6
Q1	Distinguer entre les faits, les préjugés et les points de vue	2,4	40,5	40,5	16,7
Q1	Découvrir qu'il existe plusieurs points de vue sur une question	0,0	33,3	42,9	23,8
Q2/Q1	Développer son esprit critique face aux informations / Développer un esprit critique face aux informations	0,0	22,6	50,7	26,7
Q2	Raisonner sur des dilemmes éthiques et/ou argumenter en mobilisant un cadre de valeurs préétablies	1,0	10,6	43,3	45,2

Q2/Q1	Oser exprimer son opinion au sein d'un groupe et savoir débattre dans le respect des opinions d'autrui / Se construire une opinion personnelle	0,7	11,0	44,1	44,1
-------	---	-----	------	------	------

Par contre, les interventions en ECMS semblent induire moins d'effet sur les élèves dans leur capacité à généraliser à partir de cas particulier (élèves du secondaire) ou à distinguer les points de vue différents sur une même question (élèves du primaire et début secondaire). Comme pour le premier groupe de compétences, on constate ici que l'approche des interventions d'ECMS est perçue par une partie significative des enseignant-e-s comme sans doute encore trop unilatérale et que pour eux, l'impact sur l'acquisition de cette compétence de construction de l'esprit critique serait encore renforcée par la mise en avant plus explicite de la diversité des points de vue. Ceci malgré le fait, comme nous le verrons plus loin, que ces mêmes enseignant-e-s mentionnent, dans la réponse aux questions ouvertes, que le développement d'un esprit critique est un des acquis principaux en termes de savoir être des interventions d'ECMS. Car développer l'esprit critique, c'est aussi attirer l'attention sur certains enjeux spécifiques d'une problématique. Et les acteur-ric-e-s d'ECMS, avec une posture engagée peuvent ainsi contribuer à développer cet esprit critique même s'ils/elles ne présentent pas toute la diversité des points de vue, l'important, étant qu'ils/elles présentent en toute transparence leur posture, sans vouloir convaincre à tout prix.

- Mener une action utile vers l'extérieur

Etape complémentaire dans le processus d'ECMS : au-delà de la sensibilisation, de l'interpellation et de la conscientisation, le travail d'éducation vise à modifier également les attitudes et les comportements. Vérifier donc dans quelle mesure les interventions d'ECMS ont un impact sur le fait que les élèves progressent, une fois conscientisés, vers l'action est essentiel.

Figure 9 : Impact sur la compétence : « mener une action utile ».

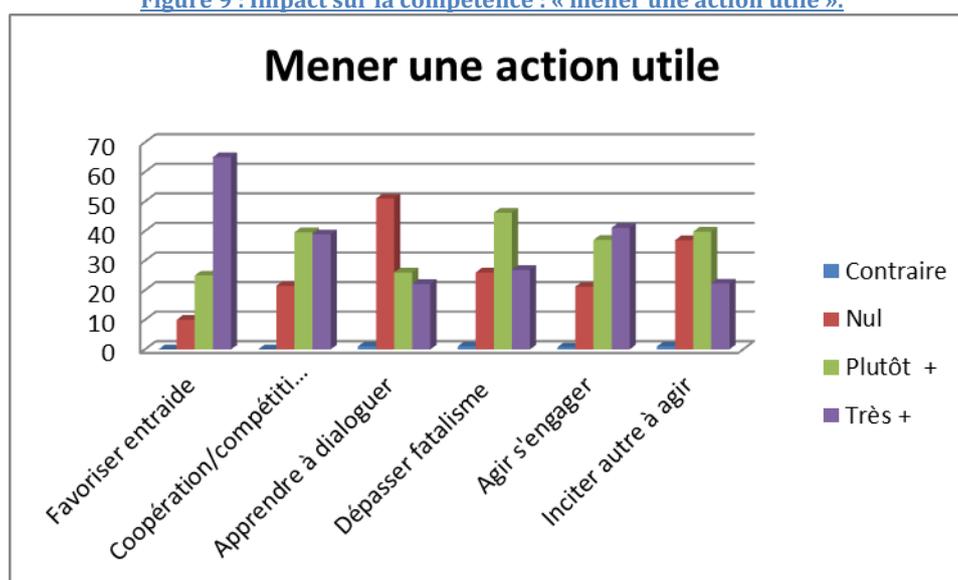


Tableau 21: Impact sur la compétence : « mener une action utile ».

Mener une action utile vers l'extérieur					
		Effet contraire	Pas d'effet	Effet plutôt positif	Effet très positif
Q1	Favoriser l'entraide et la collaboration, travailler ensemble	0,0	10,0	25,0	65,0
Q2/Q1	Comprendre l'importance de la coopération face à la compétition / Comprendre l'importance de la coopération face à la compétition	0,0	21,5	39,6	38,9
Q2	Apprendre à dialoguer , négocier et à gérer des conflits de manière non-violente	1,0	51,0	26,0	22,1
Q2	Dépasser le fatalisme des constats négatifs et s'intéresser aux actions existantes	1,0	26,0	46,2	26,9
Q2/Q1	Agir au-delà du cadre de l'école, s'engager et se donner les moyens pour l'action / Réaliser ou participer à des activités locales ou à l'école dans le sens d'un monde plus juste	0,7	21,2	37,0	41,1
Q2	Inciter les autres à agir	1,0	36,9	39,8	22,3

Agir sur cette compétence exige, sans doute plus encore que pour les autres compétences, de développer des processus de long terme, de la constance et de la permanence. Sans tomber dans une analyse trop schématiquement linéaire, il faut bien admettre que les changements de comportements, d'attitudes, nécessitent d'abord une prise de conscience, une appropriation de valeurs ou d'opinions qui soutiennent alors ces changements. Les enseignant-e-s identifient clairement comme impact fort le fait que l'ECMS favorise l'entraide, le travailler ensemble (pour les élèves du primaire) : les effets sont clairement vérifiés sur cette compétence relativement immédiate et qui concerne dans un premier temps le groupe classe. De manière moins tranchée mais aussi très largement positive, les interventions d'ECMS ont un effet positif sur le fait d'agir au-delà de l'école, de participer à des activités locales ou à l'école dans le sens d'un monde plus juste. On reste là dans des démarches relativement concrètes qui sont clairement identifiées par les enseignant-e-s comme induites au moins partiellement par les interventions d'ECMS. Pour une démarche d'action plus globalisante et plus structurante (dépasser le fatalisme des constats négatifs et comprendre l'importance de la coopération) les effets sont moins nets, ce qui peut s'expliquer partiellement aussi par le fait que ce sont là des compétences formulées de manière plus théorique, et donc plus difficiles à s'approprier, certainement pour ce qui concerne les élèves du primaire.

La compétence qui relève d'une gradation encore supérieure, à savoir inciter les autres à agir, est logiquement un peu moins bien impactée que les précédentes : une fois conscientisé et si l'élève s'inscrit dans l'action, cette dernière compétence exige de sa part un investissement supplémentaire qui ne peut venir que complémentarément aux changements d'attitudes personnelles.

Enfin la compétence qui vise à apprendre à dialoguer, négocier et à gérer des conflits de manière non-violente, n'était pas l'objet d'une partie très importante des interventions d'ECMS et est donc perçue comme peu impactée par ces interventions. Certaines organisations développent

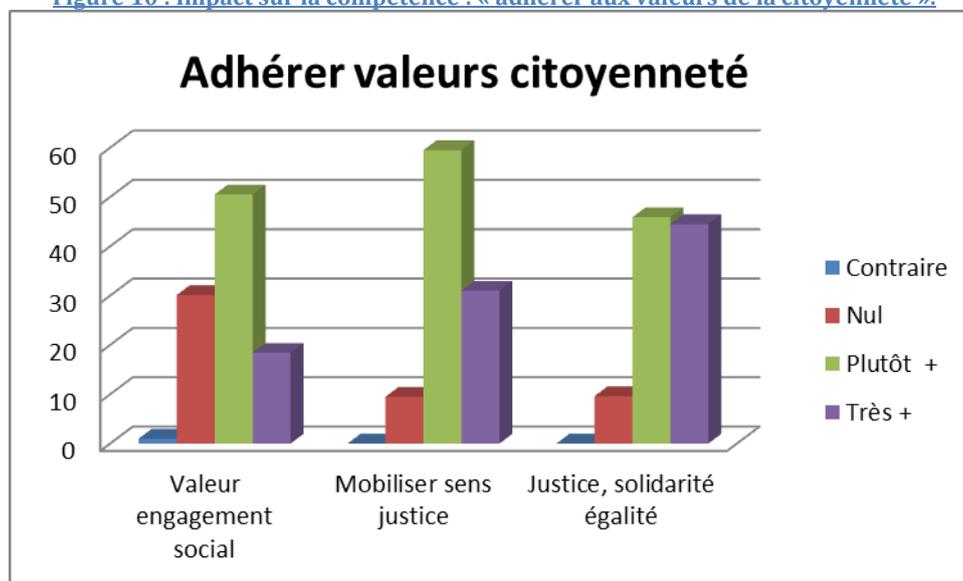
plus spécifiquement ce volet⁴² de la gestion du conflit au sein du groupe classe. S'il nous paraît utile d'être attentif aux retombées concrètes des activités d'ECMS sur le mieux vivre ensemble dans ce groupe classe, nous pensons surtout que la perception des enseignant-e-s est ici influencée avant tout par les contenus qui sont développés. En répondant au questionnaire, les enseignant-e-s ont dit ne déceler que peu d'impact sans doute en grande partie parce que peu d'activités d'ECMS sont spécifiquement ciblées sur ces questions. Dans les réponses aux questions ouvertes pourtant, ils/elles ont été très nombreux-ses à souligner qu'en termes de savoir-être, ces activités d'ECMS, de manière générale, renforcent, chez leurs élèves, l'empathie, l'ouverture aux autres.

- Adhérer librement aux valeurs de la citoyenneté mondiale

Enfin dans ce dernier groupe de compétences qui met de manière plus globale mais aussi plus théorique en perspective l'adhésion aux valeurs de citoyenneté mondiale, les enseignant-e-s identifient de manière très explicite que dans 9 cas sur 10 (effet le plus positif parmi tous les critères analysés), les interventions d'ECMS influent positivement (plutôt positif et très positif en proportions pratiquement égales) sur la mise en débat des concepts de justice, solidarité, égalité, etc. et sur la mise en œuvre d'actions basées sur ces notions.

Par contre, l'effet est un peu moins tranchant quand la compétence vise à appliquer ou généraliser cette valeur. L'effet est encore très largement positif mais surtout de manière modeste (très nette majorité de « plutôt positif ») quand il s'agit de mobiliser son sens de la justice par rapport à des situations concrètes pour les élèves du primaire et début de secondaire. Cet effet est par contre significativement moins élevé, même s'il reste important, quand il s'agit, de manière plus théorique, de repérer les avantages et valeur de l'engagement social.

Figure 10 : Impact sur la compétence : « adhérer aux valeurs de la citoyenneté ».



⁴² A titre d'exemple on peut citer, parmi d'autres, le projet « Ecole du vivre ensemble » de l'ONG Echos Communication.

Tableau 22 : Impact sur la compétence : « adhérer aux valeurs de la citoyenneté ».

Adhérer librement aux valeurs de la citoyenneté mondiale					
		Effet contraire	Pas d'effet	Effet plutôt positif	Effet très positif
Q2	Repérer les avantages, les opportunités et la valeur de l'engagement social	1,0	30,1	50,5	18,4
Q1	Mobiliser son sens de la justice pour se positionner par rapport aux situations concrètes	0,0	9,5	59,5	31,0
Q2/Q1	Mettre en débat la justice, la solidarité, l'égalité , l'ouverture à l'autre, le respect de l'environnement / Imaginer ou entreprendre des actions sur base des notions de justice, de solidarité, de durabilité	0,0	9,6	45,9	44,5

En conclusion

Selon la perception des enseignant-e-s, les effets et l'impact des interventions de l'ECMS sur les compétences du référentiel, défini par le secteur ECMS, sont explicites et très largement positifs, en effet :

- pour toutes les compétences citées, il n'y a pratiquement aucun effet contraire (pour une dizaine de compétences, un nombre très peu significatif d'enseignant-e-s, soit quelques dixièmes de % à moins de 2%, signalent un effet contraire) ;
- sur les 34 compétences différentes qui ont été analysées, pour 33 d'entre elles l'effet est estimé positif par plus de 50% des enseignant-e-s interrogé-e-s ;
- sur les 34 compétences différentes analysées, pour 24 d'entre elles l'effet est même estimé positif par plus de 70% des enseignant-e-s interrogé-e-s.

Pour quelques compétences, les taux d'effet neutre (sans effet) sont un peu plus importants. Cela indique, le plus souvent⁴³, que les enseignant-e-s estiment que ces compétences ne faisaient pas l'objet ou n'étaient pas directement liées au contenu de l'intervention d'ECMS.

Les effets sont plus marqués sur les compétences qui relèvent plus de l'acquisition de connaissance (s'informer sur le monde), la sensibilisation (plusieurs compétences des groupes «se sentir concerné» et «développer une pensée non discriminante»), et l'adhésion aux valeurs de la citoyenneté (débatte de la justice, mobiliser son sens de la justice). Les effets, qui nécessitent un travail de plus longue haleine et qui donc, selon les enseignant-e-s ont un impact légèrement moindre (même si cela reste le plus souvent majoritairement à très majoritairement positif), sont les compétences des groupes qui visent à être conscient de sa responsabilité, à se construire une opinion critique ou à mener une action.

⁴³ Sur base des commentaires oraux des enseignant-e-s qui ont été recueillis pendant qu'ils/elles répondaient au questionnaire par téléphone.

5.3.3. Les résultats de quelques analyses bivariées

Les types d'activités principalement développées par les interventions d'ECMS et leurs impacts sur l'acquisition des 7 groupes de compétences analysés ci-dessus ont été croisés avec sept variables indépendantes pour en mesurer l'effet. Il s'agit des variables suivantes :

- le niveau scolaire (primaire et premier degré secondaire d'une part et deux derniers degrés du secondaire d'autre part) ;
- la localisation géographique (provinces) ;
- les réseaux scolaires (officiel, officiel subventionné, libre subventionné) ;
- le nombre de classes dans lesquelles ont eu lieu les interventions (une seule classe, plusieurs, les deux) ;
- la fréquence des interventions (une fois, entre une et cinq fois, entre cinq et dix fois, plus de dix fois) ;
- la période durant laquelle ont eu lieu les interventions (entre 2010 et 2014 ou entre 2014 et 2017).

Ces différents croisements ont été effectués afin d'identifier si certaines variables indépendantes pouvaient affecter significativement le constat général développé ci-dessus. Le type de réseau, la région géographique, le niveau scolaire, etc. ont-ils une influence positive ou négative sur ces effets globalement positifs constatés par les enseignant-e-s sur l'acquisition par leurs élèves des compétences définies dans le référentiel ?

La multiplication de ces croisements a induit une segmentation importante de l'échantillon, ce qui a pour conséquence que certains résultats concernent des groupes qui deviennent fort petits, compte tenu de la taille de l'échantillon initial (146 enseignant-e-s interrogé-e-s). Nous avons donc choisi de ne mettre en avant que les croisements qui étaient statistiquement significatifs.

Quels sont donc ces principaux résultats qui découlent de ces croisements ?

- o Niveaux scolaires

En termes de **type d'activités**, quelques différences sont significatives : le nombre d'animations est proportionnellement plus élevé dans les classes primaires et premier degré du secondaire, les formations et échange monde scolaire-association, dans les classes du secondaire supérieur. Les interventions sont logiquement plus générales dans les niveaux inférieurs (animations) et plus diversifiées et spécifiques dans les niveaux supérieurs.

Parmi **les compétences** à acquérir quelques nettes différences peuvent être pointées :

- découvrir le monde à partir du concret est impacté de manière très positive dans les classes primaires plus encore que la compétence « envisager la complexité du monde » au niveau secondaire. Il s'agit pour ce niveau supérieur d'une compétence plus élaborée de déconstruction qui logiquement exige un investissement de plus long terme et un apprentissage plus approfondi ;

- développer l'empathie, l'attention pour les autres est impacté de manière très positive dans les classes primaires plus encore qu'au niveau secondaire ;
- mettre en débat la justice, la solidarité, l'égalité ou entreprendre des actions sur base de ces valeurs est impacté de manière très positive dans les classes secondaires plus encore qu'au niveau primaire.

Assez logiquement, les élèves plus jeunes sont plus impactés au niveau de deux compétences liées à une démarche concrète ou à dimension plus affective, alors que c'est au niveau d'une compétence plus théorique que la différence est plus marquée du côté des élèves du secondaire.

- o Localisation géographique

Les provinces dans lesquelles ont été organisées les interventions d'ECMS n'induisent pas de différences significatives quant **aux types d'activités** qui y ont été réalisées.

Parmi **les compétences** à acquérir quelques différences peuvent être soulignées :

- «avoir une vision positive sur les autres» est une compétence sur laquelle l'effet très positif est nettement plus identifié dans les interventions réalisées en province de Namur ;
- «connaître et exercer ses droits» est une compétence sur laquelle les interventions n'ont aucun effet très positif (seulement plutôt positif) dans les provinces du Hainaut, du Brabant wallon et du Luxembourg ;
- «prendre conscience de ses responsabilités locale et globale» est une compétence sur laquelle l'ECMS a un effet positif à 100% en province du Brabant Wallon, à plus de 90% en provinces de Namur et Luxembourg alors que l'effet positif est le plus faible en province du Hainaut ;
- «distinguer les faits et les préjugés» est une compétence sur laquelle l'ECMS a particulièrement peu d'effet en province du Hainaut ;
- «comprendre l'importance de la coopération face à la compétition» est une compétence sur laquelle l'ECMS a un effet particulièrement positif en province du Brabant Wallon ;
- l'ECMS a un effet à 100% plutôt positif en provinces de Hainaut et de Luxembourg et a un effet très majoritairement très positif en provinces du Brabant Wallon et de Namur pour la compétence qui vise à «mobiliser son sens de la justice».

Ces différences ne permettent toutefois pas une interprétation très claire et bien affirmée. Dans la mesure où, comme on l'a vu plus haut, les interventions d'ECMS sont relativement bien réparties dans toutes les provinces, on ne constate pas de réelle zone de faible impact généralisé, même si pour plusieurs compétences le niveau d'impact positif est, selon les enseignant-e-s, régulièrement un peu moindre dans la province du Hainaut.

Par contre, on peut souligner, à la lumière de ce qui est relevé ci-dessus au deuxième tiret pour les provinces du Hainaut, du Brabant wallon et du Luxembourg, que, selon les constats faits par les enseignant-e-s, les interventions d'ECMS devraient parfois adopter une approche plus centrée sur l'élève, sur les retombées que les contenus des interventions peuvent avoir de manière plus explicite pour l'élève sur la construction de sa stature de citoyen (l'impact sur la compétence «connaître et exercer ses droits» est plus faible). Cette différence au niveau d'une majorité de provinces, remet en évidence un constat plus général déjà rencontré à plusieurs

reprises : la moindre influence des interventions d'ECMS sur la personnalité et le comportement de l'élève (les compétences «se connaître soi-même», «connaître et exercer ces droits», «apprendre à dialoguer» et «gérer des conflits» sont souvent moins bien impactées). Même si travailler sur la personnalité de l'élève n'est pas un objectif en soi des interventions d'ECMS, il serait utile de s'interroger sur l'importance d'atteindre la personnalité du public bénéficiaire pour renforcer l'efficacité de la démarche en termes de changements de comportements, souvent visés par l'ECMS.

- Réseaux scolaires

Au niveau des **types d'activités** réalisées par les interventions d'ECMS, les réseaux scolaires dans lesquels elles ont été organisées n'induisent pas de différences significatives.

Parmi **les compétences** à acquérir les différences sont également rares, deux d'entre elles seulement, un peu plus significatives, sont à pointer :

- pour la compétence «lutter contre les généralisations», les effets de l'ECMS sont très majoritairement très positifs dans l'enseignement officiel, très majoritairement «plutôt positifs» dans l'enseignement officiel subventionné, et répartis de manière équilibrée entre très et plutôt positifs dans l'enseignement libre subventionné ;
- pour la compétence «questionner les généralisations à partir d'un cas concret» les effets de l'ECMS sont très majoritairement «plutôt positifs» dans l'enseignement officiel alors qu'ils sont majoritairement sans effet dans les deux réseaux subventionnés.

Dans la mesure où l'enseignement officiel subventionné compte très majoritairement des établissements de niveau primaire, cela peut expliquer la première différence, puisque la lutte contre les généralisations nécessite un niveau de théorisation plus facilement atteignable dans les classes supérieures.

- Nombre de classes dans lesquelles ont eu lieu les interventions

La variable explicative est ici de distinguer les résultats entre les interventions qui ont été réalisées dans une seule et même classe et celles qui ont été proposées à plusieurs classes différentes. A ce niveau, en termes de **type d'activités**, une seule différence est significative : le prêt de ressources et conseil est plus fréquent dans les interventions ECMS réalisées dans une seule et même classe. Nous faisons l'hypothèse que les enseignant-e-s recourent plus souvent à ce prêt de ressources quand ils/elles peuvent les réutiliser dans un même contexte plus régulièrement.

Parmi **les compétences** à acquérir les différences significatives sont constatées essentiellement dans le groupe des compétences qui vise à se sentir concerné :

- pour la compétence «percevoir des valeurs communes entre cultures différentes/découvrir les valeurs communes», l'absence d'effet est nettement plus importante pour les interventions réalisées dans une seule et même classe alors que cet effet est très majoritairement très positif pour les interventions faites dans des classes

différentes ou pour les interventions faites à la fois dans une même classe et des classes différentes ;

- les interventions d'ECMS n'ont plus fréquemment aucun effet sur la compétence «mieux se connaître soi-même» lorsqu'elles sont réalisées dans des classes différentes ;
- les interventions d'ECMS ont de manière plus importante un effet très positif sur deux compétences «développer l'empathie ou l'attention pour les autres» et «rencontrer l'autre ou comprendre les facteurs du vivre ensemble» lorsqu'elles sont organisées à la fois dans une même classe et dans des classes différentes.

Ces différences paraissent très contradictoires et ne permettent pas de tirer de véritables conclusions par rapport à cette variable indépendante du nombre de classes dans lesquelles les interventions d'ECMS ont eu lieu.

- o Fréquence des interventions

La variable explicative est ici de distinguer les résultats entre les interventions qui ont été réalisées une seule fois dans l'établissement et celles qui ont été réalisées à plusieurs reprises durant plusieurs années successives. A ce niveau, en termes de **type d'activités**, quelques différences sont significatives. Lorsque les interventions se sont répétées plusieurs fois dans un même établissement, il s'agit plus fréquemment d'animations. On peut émettre l'hypothèse que ce taux élevé est induit par des interventions récurrentes qui sont répétées chaque année, suite à la mise en place d'une collaboration qui convient et est appréciée tant par l'établissement que par l'acteur-riche ECMS. Par contre, on ne rencontre aucune formation parmi les interventions qui ne sont réalisées qu'une seule fois dans un établissement. Assez logiquement, ce type d'intervention d'ECMS qui suppose un travail prolongé avec l'enseignant-e doit s'inscrire dans la durée. De même, l'appel à projets est également un type d'activité rencontré plus fréquemment dans les établissements qui recourent à l'ECMS de manière répétée (entre deux et dix fois).

Parmi **les compétences** à acquérir les différences sont rares, deux seulement sont à pointer :

- la compétence «défendre l'égalité entre les humains» est impactée de manière très positive surtout pour les interventions qui sont répétées fréquemment (plus de cinq fois) ;
- les interventions d'ECMS n'ont très majoritairement aucun effet sur la compétence «apprendre à dialoguer, négocier» sauf pour les établissements qui ont recours à ces interventions de manière très fréquente (plus de dix fois).

La fréquence des interventions permet aux élèves de se familiariser avec les interventions d'acteurs externes à l'école : les interventions qui, quand elles sont isolées peuvent se limiter souvent à un exposé plus ex cathedra, vont s'orienter vers des modes plus participatifs, ou des formules dans lesquelles l'élève développera de façon plus spontanée une attitude plus interactive, plus tournée vers le dialogue et la négociation (avec ses collègues, ses enseignants ou l'intervenant d'ECMS).

- Période des interventions

En termes de **type d'activités**, une seule différence est significative : la mise à disposition d'outils pédagogiques est très nettement plus fréquente dans les interventions d'ECMS les plus récentes (depuis 2014). Nous faisons l'hypothèse que la raison n'est pas à chercher dans un potentiel oubli de la part des enseignant-e-s car l'usage d'un outil pédagogique, surtout s'il est de qualité, marque souvent la mémoire dans la durée. Il est probable, et c'est l'hypothèse alternative que nous formulons, que cette différence est un indice de l'investissement toujours plus important apporté par les acteur-rice-s de l'ECMS dans la création et la diffusion d'outils pédagogiques. La multiplication et l'amélioration qualitative de ces outils sont réelles quand on examine ce qui a été proposé par les acteur-rice-s au cours de ces deux dernières décennies. Les catalogues de l'offre d'outils pédagogiques réalisés en commun par les acteurs ECMS et l'action d'ALC qui vise à promouvoir les outils de qualité, produits par les différents acteurs, auprès des enseignant-e-s sont sans doute des facteurs de renforcement à ce niveau.

Parmi **les compétences** à acquérir les différences sont rares, on peut pointer néanmoins :

- la compétence «faire le lien entre ici et ailleurs, développer la curiosité pour la diversité» est globalement impactée positivement, mais la proportion d'impact très positif est significativement plus importante pour les interventions réalisées il y a plus longtemps (2010-14) ou surtout pour les interventions qui se sont déroulées sur les deux périodes (2010-17) ;
- la compétence «comprendre la notion de solidarité ou de partage» est aussi globalement impactée positivement, mais ici aussi, la proportion d'impact très positif est significativement plus importante pour les interventions réalisées il y a plus longtemps (2010-14) ou surtout pour les interventions qui se sont déroulées sur les deux périodes (2010-17) ;
- la compétence «rencontrer l'autre, dialoguer» est aussi globalement impactée positivement, mais ici, la proportion d'impact très positif est significativement plus importante pour les interventions qui se sont déroulées sur les deux périodes (2010-17).

Assez logiquement, pour cette variable explicative, les compétences sont, selon les enseignant-e-s, impactées très positivement de manière plus significative lorsque les interventions ont été réalisées durant une période longue.

5.3.4. En conclusion

L'analyse bi variée décèle finalement fort peu de différences très significatives que ce soit au niveau de la situation géographique ou du réseau d'appartenance des établissements dans lesquels les activités d'ECMS ont eu lieu. La fréquence des interventions, le niveau des classes ou la période durant laquelle ces interventions ont eu lieu, n'influent que faiblement également. Et quand différences il y a, elles sont peu homogènes et ne permettent que très rarement de déceler des éléments explicatifs confirmés.

On peut donc en conclure qu'il y a une grande homogénéité dans les effets que l'ECMS induit sur les compétences à acquérir par les élèves : ces effets, et leur niveau d'intensité plus ou moins

élevé, dépendent d'abord de la qualité et du type d'intervention, sans doute beaucoup moins du lieu où elles se déroulent, du réseau dans lequel elles sont réalisées ou de tout autre variable indépendante.

Comme on le verra plus loin, les études de cas suggèrent que les effets de l'ECMS dépendent davantage du degré d'adaptation des interventions ECMS au contexte spécifique de chaque établissement, et beaucoup moins à des critères généralisables.

5.4. Les apports de l'analyse qualitative

Pour affiner un peu plus les constats réalisés, l'étude a recueilli des informations qualitatives à partir de deux sources : à partir des réponses aux trois questions ouvertes qui ont été posées aux enseignant-e-s en fin d'entretien lors des enquêtes par téléphone d'une part et à partir des différents contenus recueillis durant les interviews et focus groupes réalisés lors des six études de cas. Ce sont ces deux ensembles de données récoltées que nous allons examiner dans ce chapitre.

5.4.1. Les réponses aux questions ouvertes

Trois questions ouvertes ont été adressées aux enseignant-e-s lors des entretiens téléphoniques.

La première leur demandait d'identifier les principaux effets positifs de l'ECMS sur leurs élèves en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être, à mettre particulièrement en évidence. Cette démarche visait notamment à vérifier si au travers d'une question ouverte les enseignant-e-s allaient identifier d'autres préoccupations d'apprentissage que celles comprises dans le référentiel.

Une deuxième question leur demandait d'identifier les effets négatifs de l'ECMS sur leurs élèves, pour permettre aux enseignant-e-s d'être plus explicites sur les aspects négatifs et d'avoir un espace de critique.

Enfin, pour alimenter les recommandations éventuelles, une troisième question était posée sur les améliorations que les enseignant-e-s pouvaient envisager et suggérer pour le travail d'ECMS des ONG et d'ALC.

Les effets positifs en termes de savoir

L'apport de l'ECMS en termes de savoir est, selon les enseignant-e-s, complémentaire au curriculum scolaire : il aborde des questions principalement liées aux relations internationales mais qui interpellent aussi, de plus en plus fréquemment, les valeurs mobilisées pour appréhender ces problématiques. La diversité des thématiques illustre et recouvre le champ varié des interventions des acteurs du développement. Voici de manière synthétisée les éléments essentiels cités par les enseignant-e-s :

1. L'ECMS apporte des connaissances, informations complémentaires aux contenus développés par l'école ; elle complète, renforce par des approches concrètes, elle

diversifie les connaissances des élèves, surtout en milieu défavorisé où les élèves ont peu d'occasion de sortir de chez eux.

2. L'ECMS apporte des informations précises sur la situation dans le monde ; sur une région dans le monde ; sur le vécu réel des populations au Sud ; sur les relations Nord/Sud ; sur les réalités sociologiques, économiques du Sud ; sur la complexité du monde ; sur la diversité des acteurs et leur interdépendance ; sur les enjeux de la mondialisation. Ce sont des informations qui permettent de s'ouvrir sur le monde, qui incitent à réfléchir sur le monde, qui incitent ne fut-ce qu'à ouvrir un journal.
3. L'apport de l'ECMS permet aussi de prendre conscience de la différence entre la situation ici et là-bas, de la différence de contexte (migration ici et là-bas), de l'impact de nos actions ici sur le Sud.
4. Les contenus thématiques abordés concernent, pour la plupart, des aspects non directement abordés dans les programmes de cours, qui les complètent et/ou les renforcent, et qui recouvrent la plupart des thèmes traités par les acteurs. Ces différents thèmes sont repris ci-après dans l'ordre décroissant de la fréquence à laquelle ils ont été cités : i) migrations (parcours du migrant, réalité de la vie du migrant, droit de circuler, aspect légaux de la migration) ; ii) pauvreté, répartition inégale des richesses, inégalité des revenus ; iii) agriculture paysanne, agro-écologie, sécurité alimentaire; iv) commerce équitable, filière économique, filière textile, constitution des prix, prix des matières premières ; v) environnement, changements climatiques, rareté des ressources, gestion des déchets ; vi) économie sociale, alternative économique, alternative de consommation, secteur non marchand ; vii) injustice, homophobie, conflits, racisme, génocide, trafic d'armes ; viii) droit humanitaire, droit des enfants, des handicapés, justice pour tous, droits et devoirs ; ix) rôle et action des ONG ; x) OMD-ODD ; xi) situation des pays en termes géographique, historique. Même si l'égalité de genre est assez régulièrement citée ou traitée de façon transversale dans le cadre de certaines des thématiques reprises ci-dessus, il faut remarquer que parmi celles-ci, cette question de genre est absente en tant que thématique à part entière et aucune demande n'a été exprimée en ce sens par les enseignant-e-s.
5. Quelques apprentissages plus concrets liés à des cours spécifiques ont également été cités : i) lecture de cartes, de plans, de statistiques, de chiffres ; ii) mots de vocabulaires (langage juridique de la migration) ; iii) liens avec les cours de psychologie sociale, de formation sociale et économique.

Les effets positifs en termes de savoir-faire

Les enseignant-e-s identifient une diversité de savoir-faire qui sont suscités, renforcés ou parfois acquis suite aux interventions d'ECMS. Il s'agit de savoir-faire concrets et pratiques pour certains, qui mettent en évidence l'importance et la plus-value de la combinaison entre apport théorique et action concrète qui sous-tend fréquemment les interventions de l'ECMS. Mais il s'agit aussi de savoir-faire plus généraux, plus globaux qui incitent à des changements de comportements, à des améliorations de pratiques plus générales qui touchent au vivre ensemble (savoir-être). Ces effets sur les savoir-faire sont plus visibles pour les élèves du secondaire que pour les élèves du primaire, pour qui les adhésions sont souvent encore de l'ordre du symbole, et dans la mesure où leur capacité d'action en autonomie est encore limitée, vu leur âge. Voici de manière synthétisée les éléments essentiels cités par les enseignant-e-s :

1. Les interventions d'ECMS favorisent souvent l'implication et la mobilisation des élèves pour une action concrète choisie par les élèves et les enseignant-e-s. Cette mobilisation peut prendre des formes très variées. A la suite d'une intervention d'ECMS, élèves et/ou enseignant-e-s décident parfois de participer à la récolte de fonds d'une ONG, sans que ce ne soit nécessairement à l'initiative de l'acteur-riche d'ECMS. Mais cela peut aussi être la mise en place d'un projet de solidarité et/ou de partenariat développé par l'école elle-même (jumelage ou correspondance avec une école du Sud). C'est dans d'autres cas la mise en place et la gestion d'un jeune magasin du monde ou la préparation et l'organisation d'un voyage au Sud, etc.
2. L'ECMS incite les élèves à imaginer par eux-mêmes de nouvelles actions pour répondre à des besoins ici : des élèves du primaire qui après une animation sur la migration récoltent des biens et cadeaux pour les migrants de la jungle de Calais et qui parviennent à se rendre sur place pour les rencontrer ; une animation sur la solidarité qui incitent des élèves à travailler avec les sans-abris de leur commune ; une animation sur l'environnement qui conduit à la création par les élèves de boîtes à tartines avec du matériel de récupération ou à la création d'un potager biologique dans les jardins de l'école. Cette capacité à mettre en application concrète ce qui est appris théoriquement procure du sens, plus de motivation. Cet apport de motivation constitue une opportunité potentielle pour raccrocher les élèves au processus scolaire général (pour les classes plus difficiles, pour les élèves en décrochage).
3. Les enseignants mettent en avant d'autres capacités de savoir-faire formulées de manière plus générale : la capacité à s'engager, à s'organiser, à prendre ses responsabilités, à travailler/vivre en groupe, ensemble (valorisation du collectif par opposition à une école basée surtout sur la compétition), ainsi que, de manière concrète, la capacité à planifier et mettre en œuvre un projet.
4. Certains savoir-faire plus directement utiles à l'apprentissage sont aussi renforcés : capacité à prendre la parole devant un groupe ou devant un public ; capacité à participer, mener, organiser des débats ; capacité à négocier, à défendre son opinion ; capacité à réexpliquer le contenu des interventions ECMS aux parents, aux collègues ; capacité à rédiger, à rechercher et consulter des documents, des outils.
5. Certains savoir-faire plus spécifiques sont stimulés parallèlement au parcours scolaire : travail artistique (théâtre, exposition, spectacles).
6. Capacité plus grande pour les primo arrivant à parler de leur situation, à s'expliquer, à s'intégrer après une activité d'ECMS sur la migration, par exemple.
7. De manière plus générale, les enseignant-e-s identifient que ces activités stimulent la capacité d'autonomie, de prise de responsabilité, de s'organiser, de déconstruction des stéréotypes et d'engagement dans l'associatif ou le solidaire.

Les effets positifs en termes de savoir-être

En termes de savoir-être, les apports des interventions d'ECMS identifiés par les enseignant-e-s se focalisent d'abord et avant tout sur l'ouverture d'esprit, celle-ci permet une plus grande tolérance, une meilleure attention à l'autre et donc une plus grande capacité d'améliorer le vivre ensemble. Par ailleurs, ces interventions suscitent la prise de conscience du privilège de vivre dans le Nord et incitent alors certains à se bouger pour les autres, à sortir de leur zone de confort. Voici de manière synthétisée les éléments essentiels cités par les enseignant-e-s :

1. L'effet positif en termes de savoir-être le plus souvent cités par les enseignant-e-s, et de très loin, c'est le fait que les interventions d'ECMS développent chez les élèves une plus grande ouverture d'esprit : ouverture à la différence, à l'autre, à la diversité, etc.
2. Ces interventions d'ECMS stimulent aussi selon les enseignant-e-s, la curiosité des élèves, les incitent à développer leur esprit critique, à se poser des questions, à questionner le monde, à dépasser les aprioris et à se remettre en question.
3. En outre, ces activités d'ECMS permettent une prise de conscience de la position privilégiée dans laquelle se trouvent les élèves : ils deviennent plus conscients de leurs privilèges mais aussi des responsabilités qui en découlent : la découverte de l'impact que les actions au Nord peuvent avoir sur le Sud les poussent souvent à vouloir adopter des attitudes plus respectueuses, à vouloir modifier leur comportement (il reste toutefois souvent une marge importante entre d'une part l'expression d'une volonté, d'une intention ou parfois même une concrétisation ponctuelle de cette intention et d'autre part la concrétisation d'un réel changement de comportement sur la durée !).
4. Les enseignant-e-s signalent aussi que cette ouverture d'esprit et cette prise de conscience mentionnée ci-dessus stimulent les attitudes de tolérance, de respect et d'écoute de l'autre, d'empathie pour l'autre, favorisant ainsi un mieux vivre ensemble qui peut se constater souvent concrètement dans le groupe classe.
5. Les valeurs véhiculées par les actions ECMS ont également pour effet, identifié par les enseignant-e-s, que certains élèves vont adopter une vision plus solidaire, moins individualiste, qui va les inciter à se bouger plus souvent pour l'autre, à sortir de leur zone de confort, à sortir de leur cocon.
6. Enfin certains enseignant-e-s mettent aussi en évidence des effets qui ont un impact plus personnel, plus émotionnel :
 - a. touchés par une animation ou un film certains élèves affirment « avoir changé » : *« une élève titre son livret de rapport de voyage dans le cadre de Move with Africa par ces mots : Tout a changé »* ;
 - b. le fait de débattre, d'échanger des idées, de mener des actions extra-scolaires avec d'autres groupes, cela renforce la confiance en soi, la capacité à résister en groupe ou individuellement : *« de jeunes malentendants en participant au visionnement d'une pièce de théâtre avec d'autres élèves ordinaires y trouvent une source de renforcement de la confiance en soi »*.

Les effets négatifs

L'analyse des réponses à cette question ouverte permet d'élargir le champ des effets négatifs induits par les interventions d'ECMS au-delà des effets sur l'acquisition des compétences requises par le référentiel.

Cette analyse confirme toutefois ce qui a pu être constaté au niveau des questions fermées : les effets négatifs sont pratiquement inexistantes. Il est très rare que les enseignant-e-s évoquent un réel effet négatif. Tout au plus mentionnent-ils/elles certains risques :

- pour les interventions de courte durée ou ponctuelles qui ne permettent pas de suivi, le risque existe de renforcer les stéréotypes, l'image d'un Sud sans avenir qui peut susciter alors une attitude défaitiste, ou une attitude d'abandon (du type : *« de toutes façons cela ne change rien »*) ;

- l'utilisation d'outils pédagogiques comme les jeux peuvent pour certains présenter des risques de deux ordres : dans le cas de certains d'entre eux, l'élève peut se prendre au jeu et se focaliser sur la gagne, risquant de passer à côté du contenu ; pour d'autres, certains élèves doivent défendre des positions éthiquement indéfendables ce qui risque parfois de les démotiver ou de les déstabiliser ;
- certaines activités extra-scolaires (voyages au sud, participation à des projets de partenariat) ne peuvent impliquer qu'un nombre limité d'élèves dans une classe, cette obligation de choix, de sélection induit parfois des risques de tensions dans le groupe ou de dualisation du groupe lorsque le coût de certaines de ces activités est élevé.

Par contre, les effets plus directement négatifs qui sont mentionnés par les enseignant-e-s relèvent plus souvent du fonctionnement de l'école : i) les horaires rigides séquencés en 45' qui limitent les possibilités de réaliser des activités significatives ; ii) parfois la faible disponibilité des collègues à aménager les horaires ou à libérer des plages horaires pour une activité extra-scolaire ; iii) la faible implication ou le faible soutien de la direction dans certains établissements ; iv) la faible motivation de certains enseignant-e-s à participer à des formations ou coachings proposés par les ONG ou ALC lorsque ceux-ci sont programmés en dehors des heures ou périodes scolaires ; v) de manière générale, le manque de temps et de disponibilité à accueillir les actions d'ECMS.

5.4.2. Les données récoltées lors des études de cas

Les études de cas ont permis d'approfondir qualitativement l'analyse des facteurs d'impacts tant du point de vue des enseignant-e-s que des directions d'écoles avec une vérification auprès de quelques élèves réunis en focus groupe dans les écoles étudiées.

Les études de cas ont ainsi permis de déceler les facteurs clés qui favorisent **un impact positif** des interventions d'ECMS **sur les élèves** :

Pour les enseignant-e-s, les facteurs suivants sont le plus souvent cités :

- Le soutien du projet par la direction de l'établissement *«Le directeur précédent était facilitant, il était déjà ouvert à ce genre de projets. Il facilitait le travail de logistique (par exemple répartir les tâches que l'enseignante ne pouvait pas assumer à cause de son investissement dans le projet ECMS entre les autres enseignants. La reconnaissance [de l'importance de ces activités et de notre travail] aussi, c'est important... »*.
- La diffusion des contenus, des résultats de l'activité auprès d'autres élèves et éventuellement auprès des parents.
- Les méthodologies ludiques, *«la possibilité de s'amuser»*, liées à la réalité et au concret (exemple : la présence et la participation de témoins). Le fait d'entrer en relation avec des personnes externes à l'école : l'apport d'une personne extérieure, d'un professionnel, d'une *«autre tête»* qui donne de la crédibilité à ce que le professeur a dit, qui confirme, corrobore ou complète, développe et illustre ce qui est abordé théoriquement au niveau du cours. Les échanges avec des jeunes d'ailleurs, avec des partenaires du Sud ou des témoins des ONG qui ont été sur place : cela crédibilise le contenu de ce qui est exposé.
- Le lien avec le contenu des cours : *«avant on faisait une journée sur l'international et on invitait des ONGs dans un large forum, maintenant on demande aux élèves de travailler sur*

une personnalité internationale, s'ils choisissent le Père Damien, ou le Père Pire ou... on invite Action Damien, IDP, etc. Il y a un lien, un continuum qui est plus fort».

- Les méthodes intégrant une démarche scolaire (comme par exemple la recherche documentaire) et une démarche artistique (comme par exemple la photographie, la création de scénettes de théâtre, la réalisation de documentaires).
- Des démarches permettant aux élèves de prendre des initiatives.
- L'accès à des ressources financières externes (par exemple, le projet européen d'échanges autour du commerce équitable, les appels à projets d'ALC, etc.).
- L'organisation des interventions avec plusieurs ONG, plusieurs acteur-riche-s, qui se coordonnent entre eux/elles.
- Pour les élèves plus jeunes : le visuel est important : *« les chiffres, les images, les photos, les témoignages surtout d'enfants car les élèves s'identifient à eux plus qu'à une problématique vécue par les adultes ».*
- La mise en lien entre différents types d'activités (par exemple la tenue d'un magasin ou la réalisation d'un partenariat avec une école du sud + un voyage dans un pays du sud).
- La possibilité de créer des liens entre des jeunes des milieux différents *« cela donne l'opportunité à des élèves du site de l'école de l'enseignement général et de l'autre site qui est technique et professionnel de se rencontrer au Sénégal. Autrement, ils ne se seraient pas rencontrés. Le voyage au Sénégal c'est une activité organisée totalement par l'école. Or au Sénégal on a créé un contact que l'on n'avait pas avant ».*

Pour les directions, les facteurs positifs sont assez concordants sur deux plans en particulier : l'effet positif de l'externalité et le lien sous la double dimension contenu de cours/apport externe croisé avec approche théorique/illustration par le concret, le réel. Elles citent en effet le plus souvent :

- La motivation des enseignants pour leur projet : c'est exemplatif et cela incite parfois d'autres à les imiter.
- La motivation des élèves *« Ce qui motive les jeunes ce sont des choses concrètes. Si l'ONG arrive à apporter du concret. Mais il faut que ce soit présenté de façon générale. Le jeune doit pouvoir faire le lien avec des choses de la vie, avec des choses qu'il vit lui-même »...« Les élèves apprécient de pouvoir participer à une action concrète (en particulier au niveau primaire)».*
- La possibilité pour les élèves d'aborder ces thématiques de l'ECMS avec l'apport d'acteurs externes à l'école qui sont perçus comme spécialistes des dites thématiques. *« C'est le fait d'ouvrir l'école à d'autres acteurs, qui sont spécialistes dans leur domaine, des acteurs de référence qui savent de quoi ils parlent, ça permet d'aborder des problématiques de façon moins conventionnelle »... « C'est le fait de concrétiser une thématique au lieu de voir seulement la théorie, c'est ça qui est le plus important (pas tellement le fait de faire ça dans un cours ou de manière interdisciplinaire) »... « Quand c'est d'autres intervenants, c'est toujours intéressant pour les élèves, avec d'autres outils (on voit que c'est bien pensé qu'ils le maîtrisent, c'est à la fois totalement autre chose que ce qu'on peut faire en classe et en même temps l'approfondissement des matières que l'on donne en classe) ».*
- Le traitement des thématiques à l'aide des supports produits par les élèves eux-mêmes : *« C'est valorisant pour l'élève qui est mis en avant par sa production. Travailler autrement et être valorisé par ce travail ».*

L'impact sur les élèves ne semble pas très différent suivant que l'intervention d'ECMS est travaillée au sein d'un cours ciblé ou dans le cadre d'une approche transversale. En effet, les enseignant-e-s interviewé-e-s ne voient pas de différence entre les deux modalités en ce qui concerne les effets sur les élèves. Par contre, en général, faire le lien entre les interventions ECMS, d'une part, et les matières des cours, de l'autre, ne semble pas toujours facile quand il s'agit d'interventions suivant une approche transversale (les enseignants qui ont pu le faire sont ceux qui enseignent les matières pour lesquelles les liens sont évidents).

«Dans le cas du projet, on aurait dû parler d'un projet transversal mais dans les faits ça ne s'est pas fait. Ça a manqué de connexion avec le contenu des cours... le projet du coup pendait un peu dans l'air. Le professeur de technique oui, il en a profité pour faire le lien avec ses cours. Tout de même, le projet a été transversal au niveau des compétences, parce qu'on leur a appris à développer l'ouverture au monde, l'esprit critique».

Certains par contre parviennent à effectuer ce lien en utilisant l'apport de l'ECMS comme des éléments illustratifs du contenu scolaire.

Ces changements opérés perdurent-ils dans le temps ? De façon unanime, les enseignant-e-s ne le savent pas, la principale difficulté pour pouvoir le constater étant qu'ils/elles perdent de vue des élèves qui quittent l'école (fin de cycle). Si ces effets leur semblent bien acquis pour certains élèves, ils/elles estiment que ce n'est pas possible de généraliser notamment parce qu'ils/elles considèrent que le contexte, l'impact des facteurs externes ont une influence importante qui risque de renforcer ou, au contraire, de miner, les effets des interventions d'ECMS. Malgré cette difficulté d'identifier clairement cette durabilité, enseignant-e-s et directions sont souvent convaincu-e-s intuitivement que certainement *«quelque chose percole»* au niveau des élèves et perdure dans le temps : *« Quand on a sensibilisé le jeune de façon adéquate, concrète, pratique que ça ne reste pas théorique, j'en suis sûre que l'on a semé une petite graine qui va pousser. Mais de nouveau, chez certains, pas forcément chez tous. Ils ne seront pas les mêmes qu'ils étaient avant ».*

Les effets inattendus sont variés et parfois clairement décelables auprès des élèves :

- l'extension des activités d'ECMS au sein de l'ensemble de l'école : *«Un effet inattendu d'une certaine manière c'est notre initiative à mon collègue à moi de donner suite au projet à l'échelle de l'école pour les quatrièmes en organisant les activités autour de la création et l'utilisation d'un jeu».* ;
- l'implication des élèves dans des projets plus concrets ;
- l'interpellation des professeurs : *«Après une animation sur la migration, des parents sont venus nous voir : leurs enfants voulaient que la famille accueille des migrants chez eux, alors qu'aucun migrant n'était arrivé dans la commune ...»*

Les études de cas ont également permis de vérifier dans quelle mesure les interventions d'ECMS ont aussi eu un **impact sur les enseignant-e-s dans leur relation à leurs institutions scolaires**. Pour les enseignant-e-s, les facteurs clés sont surtout :

- Le *«courant»* qui passe avec la ou les personnes de contact au sein de l'ONG ou d'ALC et les relations de travail durables qui peuvent ainsi être construites.
- Pour certains professeur-e-s, le caractère volontaire des activités d'ECMS est une condition nécessaire et favorable au renforcement de leur impact. Pour d'autres, au

contraire, le fait que cet apport des interventions d'ECMS devienne obligatoire permettrait de garantir un meilleur effet sur les élèves.

- Par contre, ce qui semble évident, c'est que c'est la capacité des acteur-riche-s d'ECMS de s'adapter aux contextes et besoins spécifiques des établissements scolaires qui est une condition indispensable.
- Par ailleurs, le soutien de la direction paraît être une autre condition indispensable pour l'engagement durable des enseignant-e-s. Ce soutien peut prendre diverses formes : des heures reconnues pour les enseignant-e-s qui les dédient à l'organisation ou la coordination des interventions ; l'attribution de ressources (financières, des espaces au sein de l'école, etc.) ; le soutien moral, etc.
- La cohérence des acteur-riche-s avec l'offre d'ECMS qu'elles proposent est également un point important : *«le fait que l'acteur soit «vrai», «transparent», qu'il prouve sa «cohérence» entre le discours et sa pratique est un facteur qui impacte très positivement sur les élèves et sur nous».*
- Les outils pédagogiques quand ils sont *«bien faits»* et qu'ils permettent de faire le lien avec les matières dispensées par les enseignant-e-s ou qu'ils facilitent le contact avec les acteur-riche-s du développement : *«Le livret (NDR : d'ACODEV) avec toutes les actions des ONG, leurs disponibilités, c'est super : j'utilise cela tout le temps, ainsi j'ai pu inviter l'ONG X, Y, Z et les autres en fonction des thèmes de mon cours. Et ALC : fait un boulot super, ils ont des formations extraordinaires et en plus ils offrent des budgets c'est le rêve mais impossible à utiliser dans le cadre de mon cours d'une heure qui est trop saucissonné ».*
- La cohérence et la souplesse de leur programme de cours : pour les enseignant-e-s du cours de citoyenneté dans les écoles officielles le saucissonnage de cette heure de cours est d'ailleurs une catastrophe ; *«je cours d'une école à l'autre, ici j'ai 24 classes, 410 élèves... on saute d'un truc à l'autre. Je ne fais pas partie d'une équipe !! Les titulaires font parfois des choses de plus long terme ou plus un projet dans la durée : cette année, ils ont mis le paquet sur Viva for life : ils ont fait des activités, ils sont passés à Nivelles, etc. Mais je ne suis pas impliquée. Parfois ils font des trucs qui entrent directement dans mon cours de citoyenneté : exemple : ils vont développer un projet sur le tri des déchets ; je pensais le faire dans mon cours. Il n'y a pas de collaboration à ce niveau. Donc, mes interventions avec les ONG dans mon cours n'ont malheureusement pas de relais chez les titulaires, compte tenu de ces contraintes horaires». Ou encore : «Il n'y a pas de travail en commun, parfois un titulaire fait un projet à lui en plus mais même si c'est séparé, il y a communication entre les profs donc il n'y a pas de tension, cela se passe bien, mais il n'y a pas de travail en commun à cause de ce manque de temps pour travailler ensemble».*
- Malgré cette difficulté, les changements significatifs sont plutôt positifs : *«Ça nous permet de renforcer les liens avec les élèves ; de les découvrir d'une autre manière ; de renforcer les liens entre enseignants. Quand les interventions ont lieu en début d'année scolaire ça facilite notre travail pour la suite étant donné qu'il y a une meilleure cohésion du groupe» ; cela permet de travailler autrement avec nos collègues «ça fait tache d'huile. On est en train de créer avec une collègue une ASBL, pour travailler en dehors de l'école pour que les enfants se sentent mieux à l'école (autour du jeu, la gestion mentale)» ; cela induit également une reconnaissance de ce travail au niveau de l'école par les collègues. «Je pense que s'il y avait d'autres projets, si c'est lancé plus tôt, il pourrait y avoir d'autres participations d'enseignants car le retour a été très positif».*

Les directions mettent en avant à nouveau comme facteurs renforçant l'effet de l'ECMS sur les enseignant-e-s, les éléments suivants : la confiance de ces dernier-ières-s en eux/elles-mêmes «*C'est une grande responsabilité d'organiser des choses avec les élèves en dehors de l'école*» ; la confiance des enseignant-e-s en leur direction ; l'importance de l'exemple positif : «*Quand l'exposition s'est terminée, il a eu plusieurs enseignant-e-s qui ont dit ' c'est génial il faut qu'on le refasse'. Il n'y a eu que des retours positifs. Peut-être ça se traduit par un impact en termes de motivation pour les enseignant-e-s*» ; et la possibilité d'accéder à des ressources financières externes. Dans les écoles primaires, les directions constatent aussi qu'il y a parfois des collaborations entre enseignant-e-s, mais que c'est peu fréquent car les dispositions horaires le permettent rarement : l'ECMS est donc surtout inscrit en principe dans le cours de philosophie et citoyenneté mais cela reste malgré tout harmonieux quand cette intervention s'inscrit dans/est en concordance avec la philosophie générale de l'école (l'ouverture vers l'autre, l'ouverture vers l'ailleurs, l'ouverture vers la nature).

Enfin, les études de cas ont vérifié dans quelle mesure les interventions d'ECMS ont eu **un impact ou des effets sur les établissements (sur les directions, sur les projets d'établissements)**. Pour les enseignant-e-s, à ce niveau ce qui importe surtout, ce sont les éléments suivants :

- Il faut le reconnaître, parfois la relation avec l'ONG est le produit d'un-e seul-e enseignant-e motivé-e qui travaille isolé-e du reste de ses collègues. Toutefois, dans certains cas, ces interventions ont un impact sur l'ensemble de la vie scolaire à commencer par la sensibilisation de la direction : «*Je pense que ma directrice a pris conscience d'un certain nombre de choses qui, pour elle, ne sont pas son dada. Les élèves sont en train de militer pour qu'on ait un local en plus pour le magasin Oxfam. Certains profs voudraient faire venir une machine à café pour consommer du café équitable. Sans ce type de projet ça n'aurait pas lieu. On avait déjà essayé de faire entrer le développement durable à l'école mais ce n'était qu'entre profs. Et il n'y avait pas d'élèves. Ni d'ONGs*» (il s'agit d'un projet pour lequel il y avait des ressources de l'UE).
- L'ECMS est l'occasion de renforcer la cohésion de l'école, de soutenir son projet pédagogique, sa philosophie, dans la mesure où ceux-ci sont en cohérence avec les valeurs qu'elle véhicule «*Ça crée de la vie et de la communication entre des élèves que normalement ne se côtoieraient pas*».
- Les interventions des acteurs ECMS sensibilisent les directions et les enseignant-e-s quant à l'intérêt des collaborations accrues avec des acteurs externes autour des problématiques d'ECMS : «*on voudrait refaire ce genre de choses à nouveau. J'espère que l'occasion se présentera encore. Mais si c'était possible c'est parce qu'on avait beaucoup d'aide de ses organismes. Le support en termes d'accompagnement mais aussi le soutien en termes de ressources financières est important*».
- Dans d'autres cas la direction est «*tolérante*» et c'est en soi déjà un facteur qui facilite le travail des enseignants au moins à titre personnel : «*La direction est nouvelle : pas de bâton dans les roues : il suffit que je prévienne... Elle soutient les initiatives de chacun, même s'il n'y a pas de stratégie globale* ».
- Mais le rôle de la direction est crucial pour la plupart : «*Quand la direction est engagée et reconnaît de l'importance aux activités ECMS, celles-ci sont plus faciles à organiser, et les effets sur les élèves et les enseignants sont maximisés. Si la direction n'est pas impliquée ou n'octroie pas de l'importance, les interventions ont moins d'impact et les enseignants*

prendront plus facilement la décision de ne plus continuer à les mettre en œuvre par la suite (sauf dans le cas d'une très grande motivation individuelle ». L'engagement des établissements sur des projets de solidarité/caritatifs préalables à la relation avec les ONGs ou ALC est certainement un moteur qui motive les élèves et qui offre un cadre concret pour pouvoir développer des actions plus structurées et réfléchies.

- Un des rares freins souvent cités au niveau de l'impact de l'ECMS sur les projets et le travail des établissements, reste que certaines directions connaissent peu ou mal les acteurs-rice-s, leurs offres de service et l'ECMS en général. Dans ces cas, les directions laissent les enseignants s'en occuper sans s'investir et sans arriver à comprendre l'importance de l'ECMS, l'utilité pour l'école et les potentiels effets sur les élèves, sans en percevoir l'opportunité pour le projet de l'établissement. Certaines directions *«ne comprennent pas la différence entre l'ECMS et la charité tout court... La direction elle est une entrave. Tout notre investissement dans ces projets, c'est du temps supplémentaire qu'on y consacre et on a aussi nos autres responsabilités, on doit donner nos cours,...»*. Le manque d'appropriation des interventions ECMS à l'école par la direction est alors un frein et induit les effets négatifs suivants :
 - o Le manque de mise en relation entre des activités d'ECMS réalisées par différent-e-s enseignant-e-s (cohérence dans l'organisation des interventions) : *«Je le referais mais... dans l'école il a plein d'autres projets, le problème c'est qu'on fait des choses en parallèle, il faut une concertation mais pour finir chacun s'est investi dans des choses différentes»*.
 - o Chaque intervention est alors perçue comme propre à l'enseignant-e *«sans qu'il y ait un lien établi avec une vision de l'établissement et sans que ce soit considéré comme partie du projet pédagogique de l'établissement»*.
 - o Les directions sont dès lors rarement sensibilisées au contenu, au concept et à l'intérêt de l'ECMS : *«Il n'y a pas eu de travail de la part des ONGs pour sensibiliser les directions. Pour leur faire prendre conscience. Ils font passer des informations, mais les ONGs n'ont pas rencontré la direction directement ... »*
 - o La surcharge de travail des directions est alors un facteur aggravant : *«La direction soutient de loin... elle est en burn out, elle est dépassée, elle n'a pas le temps. Mais elle ne met pas d'obstacles. Pour contourner l'attitude de la direction je [l'enseignante] dédie davantage de mon temps personnel. C'est parce que je suis motivée que je m'y investis. Les élèves me motivent aussi »*.
- Dès lors, le fait que l'investissement des enseignant-e-s dans l'ECMS est perçu comme du *«bénévolat»*, quelque chose qu'ils font sur leur temps libre, peut aussi être un frein car il n'est pas valorisé à sa juste valeur dans l'élaboration et le développement du projet pédagogique de l'établissement.
- Les interventions ECMS sont alors encore perçues par certaines directions comme un *«plus»*, quelque chose qui est *«bien»* mais dont on peut se passer si nécessaire : *«Ce n'est pas notre priorité, nous on doit d'abord veiller à ce que les cours se donnent bien et puis, de façon secondaire vient tout le reste»*.
- Il n'y a pas un cadre propice homogène ou type dans lequel l'ECMS pourrait ou devrait intervenir : il y a une grande hétérogénéité de cas qu'il faut pouvoir comprendre en amont et auxquels il faut s'adapter en aval. Dans certains cas, on arrive à une formule qui fonctionne bien et dans laquelle toutes les parties prenantes se sentent bien. Ce cas de

figure favorise une relation entre ONG/ALC et écoles sur plusieurs années. Dans les autres cas, l'intervention de l'ECMS dans le projet scolaire de l'établissement reste totalement dépendant de la motivation, l'implication des enseignant-e-s qui l'accueillent et son intégration à ce projet reste aléatoire ou relativement théorique.

Les directions mettent néanmoins davantage les aspects positifs de ces interventions en évidence :

- L'impact peut-être très positif pour l'image de l'établissement : *«C'est une magnifique vitrine pour l'école. Mais j'aimerais que ça dépasse cet effet vitrine. Il faudrait que les gens se disent qu'ils sont dans une école où il se passe de choses et que cela ait des effets sur leur vie personnelle».*
- Ça renforce la confiance des parents vis-à-vis de l'école : *«... les parents des élèves de technique étaient très contents qu'on s'intéresse à leurs enfants d'une autre manière». «On a réussi à réunir les parents de façon positive autour de la production des élèves et non pas autour d'un bulletin».*
- Les activités soutenues par les ONG ou ALC renforcent les activités de solidarité que l'école organise par ailleurs, *«sans le soutien des ONG (par exemple, la récolte de carême, contact avec une école partenaire au sud) ces activités ne présenteraient pas la durabilité qu'elles ont aujourd'hui».*

Ces directions sont aussi conscientes de certaines responsabilités qui leurs incombent : *«il faut donner un soutien physique, moral ; il faut aussi de la flexibilité : au niveau de l'horaire, il y a aussi les profs qui doivent se former ; il faut participer aux actions qu'ils (les enseignant-e-s et les acteur-ric-e-s) organisent».*

Enfin, les études de cas ont permis aussi de vérifier auprès des élèves la perception quant à l'impact de l'ECMS. D'une part, il est possible de constater chez certains élèves un effet clair et positif en termes de : sensibilisation, empathie avec l'autre, d'acquisition des connaissances, de développement d'un esprit critique, de capacité de se faire sa propre opinion. Les quelques réponses collectées aux cours des focus group des élèves confirment très largement les apports identifiés par les enseignants en termes de savoir, savoir-faire et savoir être (voir point 4.4.1. ci-dessus) acquis par ou auxquels contribuent les interventions d'ECMS.

Mais d'autre part, il est n'est pas possible de généraliser. Certains élèves se disent peu ou pas touchés : *«Moi ça ne m'a pas sensibilisé parce que j'ai travaillé sur un pays qui n'est pas mon pays d'origine. Moi ça ne m'a pas sensibilisé parce que ça ne fait pas partie des choses qui m'intéressent. Moi je m'intéresse aux mangas et à la culture japonaise».*

Pour certains, ça peut s'expliquer par un non dépassement des constats négatifs : *«ce qu'on peut faire ici n'a pas d'impact. Par exemple, faire des dons ça a moins d'impact. On ne sait pas où va l'argent».* Pour d'autres, c'est le vécu personnel ou familial qui les influence encore fortement : *«Se mettre à la place de l'autre ? Non, on ne peut pas savoir ce qu'ils vivent mais on a pu imaginer. Moi je suis d'origine syrienne mais je ne peux pas savoir ce que ma famille a vécu».*

En outre, dans l'étude, les données récoltées n'ont pas permis d'identifier de différence marquante en ce qui concerne le genre, rien dans ce qui a été récolté n'apparaît comme particulièrement distinctif à ce niveau. Les élèves affirment que filles comme garçons donnent

leur avis librement, que les deux peuvent prendre des responsabilités et des rôles de leadership, etc. Par contre, on a pu constater un nombre plus grand de filles prenant part à des activités quand celles-ci sont basées sur le volontariat.

5.5. Synthèse des principaux constats

L'ensemble des données récoltées par questionnaire lors des entretiens téléphoniques avec les enseignant-e-s et au travers des études de cas confirment les importants effets positifs induits par les activités ECMS développées par les acteur-ric-e-s dans une très grande majorité d'écoles secondaires et dans un bon tiers des établissements primaires de la FWB. Ces effets sont particulièrement clairs au niveau de l'acquisition des compétences identifiées comme essentielles dans le référentiel établi par le secteur de l'ECMS. Ces interventions d'ECMS récoltent une appréciation largement positive de la part des enseignant-e-s en général. Elles contribuent de manière significative à la qualité, à la notoriété et à la réputation de l'établissement scolaire dans lequel elles interviennent, selon la plupart des membres de direction.

Les réformes récentes en termes de législation dans l'enseignement de la FWB, ne semblent pas encore avoir eu d'effets significatifs sur l'implantation plus structurelle de l'ECMS dans le processus scolaire. Même si des exceptions existent, le développement de l'ECMS dans les écoles et sa contribution au projet d'établissement, dépendent encore le plus souvent de l'initiative personnelle d'un-e ou plusieurs enseignant-e-s. Ceci induit des activités, généralement très intéressantes, mais encore souvent fractionnées, développées en parallèle ou en discontinuité qui sont encore trop rarement de réels projets de l'établissement dans leur globalité. Les effets les plus significatifs des interventions d'ECMS découlent avant tout de la durée et de la persistance avec laquelle ces initiatives développées par les enseignant-e-s sont poursuivies et pérennisées. Il est ainsi assez symptomatique de constater que tant dans les entretiens avec les enseignant-e-s qu'avec les directions, aucune référence n'a été faite aux réformes récentes ou en négociation au niveau de l'enseignement de la FWB (cours de citoyenneté, réforme de la formation initiale des enseignants, Pacte d'Excellence) si ce n'est l'expression régulière de plaintes concernant la contrainte horaire qui découle, dans le réseau officiel, d'une introduction du cours de philosophie et citoyenneté, séparé de manière étanche, des cours de morale ou religion. Ceci illustre sans doute l'importance d'une nécessaire approche stratégique plus institutionnelle encore de l'intégration de l'ECMS dans le parcours scolaire. Le contexte de ces réformes offre manifestement des opportunités et des pistes intéressantes (notamment les plans de pilotage où la thématique «Promotion de la citoyenneté, de la santé, de l'éducation aux médias, de l'environnement et du développement durable» doit être prise en compte dans les stratégies et actions des établissements). Mais celles-ci ne semblent pas encore pleinement digérées : elles ne constituent pas encore une donnée bien intégrée par les enseignant-e-s et directions qui feraient partie de leur cadre de référence lorsque ceux-ci réfléchissent leur stratégie globale et leur projet d'établissement. Actuellement, ces orientations législatives et réglementaires nouvelles ne font pas encore pleinement et structurellement partie du cadre de référence institutionnel des établissements et des directions au moment de réfléchir à la place

de l'ECMS dans leur projet scolaire. Le comité transversal ECM en milieu scolaire, constitué en 2017 dans le cadre de la Convention de collaboration signée entre l'Etat fédéral et la Communauté française relative à l'ECM, peut sans doute être un espace où cette intégration plus structurelle de l'ECMS, dans le parcours scolaire de l'enseignement obligatoire en FWB, pourrait être réfléchi et consolidé.

6. Conclusions et leçons apprises

6.1. Conclusions générales

L'étude menée essentiellement auprès des enseignant-e-s de l'enseignement obligatoire de la FWB pour déceler l'impact potentiel et les effets de l'ECMS sur les élèves a permis de récolter une masse importante d'informations qui ont été décrites dans les chapitres précédents. Nous souhaitons souligner ici quelques éléments de conclusions générales qui nous paraissent particulièrement importantes.

Conclusions concernant les effets des interventions d'ECMS :

1. Les interventions d'ECMS réalisées par les acteur-ric-e-s (ONG et ALC) induisent un effet généralement positif à très positif sur l'acquisition des 7 groupes de compétences (et la plupart des compétences qui les composent) reprises dans le référentiel de compétences ECMS. La plupart de ces compétences sous-tendent ou sont en phase avec les compétences que la FWB souhaite faire acquérir à ces élèves et qu'on retrouve dans le socle de compétences pour l'enseignement primaire et pour le premier degré du secondaire ainsi que parmi les compétences terminales de différentes disciplines dont l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Identifier des généralisations abusives, prendre position de manière argumentée, s'ouvrir à l'autre, s'ouvrir à la pluralité des cultures, participer au processus démocratique, contribuer à la vie sociale, participer à la vie de classe/de l'école dans le respect de l'égalité de droit, distinguer différents discours sur le monde, questionner les possibilités d'articuler différentes approches du monde, problématiser les éventuels dilemmes entre identités culturelles, etc., ce ne sont là que quelques exemples parmi les compétences visées par la FWB qui trouvent le pendant dans le référentiel du secteur ECMS. Compte tenu des réponses particulièrement positives récoltées par l'étude, il est permis d'affirmer que les interventions d'ECMS proposées par les acteur-ric-e-s de développement aux établissements de la FWB, contribuent certainement de manière positive et significative à l'acquisition de compétences telle que souhaitée par l'enseignement de la FWB.
2. L'étude relève que les enseignant-e-s ne constatent pratiquement aucun effet négatif de ces activités d'ECMS sur l'attitude de leurs élèves, sur l'implication des enseignant-e-s ou sur le projet de l'école, que du contraire. Ces activités permettent aux élèves d'acquérir des savoirs, des savoirs faire et des savoirs être complémentaires et additionnels à ceux que peut leur fournir le contenu obligatoire de l'enseignement. Elles favorisent l'initiative, l'innovation et la diversification des méthodes pédagogiques et des contenus dans la construction par les enseignant-e-s des parties de leurs cours qui sont en lien avec la solidarité internationale. Elles constituent un atout supplémentaire qui consolide la réputation et la notoriété de l'établissement. Les seuls éléments négatifs soulignés sont relatifs aux contraintes de fonctionnement de l'école : contrainte horaire, faiblesse des moyens disponibles, etc.
3. Les activités d'ECMS réalisées par les ONG et ALC qui font l'objet de cette étude sont relativement bien réparties sur l'ensemble du territoire de la FWB et leur présence est

particulièrement significative dans l'enseignement secondaire. Près de 80 % des établissements de l'enseignement secondaire de la FWB ont accueilli au moins une activité d'ECMS durant la période étudiée avec des pointes de 90% en Brabant Wallon, à Bruxelles et dans la province du Luxembourg. Les taux les plus faibles sont constatés dans les provinces du Hainaut et de Namur mais ces taux restent toujours très significatifs puisque dans ces provinces plus de 2/3 des établissements du secondaire ont accueilli une activité d'ECMS. Au niveau de l'enseignement primaire, la présence est moins prononcée : près d'un quart des établissements ont accueillis les activités d'ECMS des ONG et d'ALC, avec ici aussi des taux un peu plus faibles mais qui atteignent malgré tout près de 20% en provinces du Hainaut et Namur. Cette présence plus réduite dans l'enseignement primaire illustre une activité certes moins intense des ONG et d'ALC dans ce niveau d'enseignement mais dans lequel les établissements sont aussi beaucoup plus nombreux⁴⁴.

4. Les activités d'ECMS sont développées avec une intensité et une diversité d'acteur-rice-s plus importante au niveau secondaire (et particulièrement dans les classes terminales) qu'au niveau primaire. C'est d'une part, le fait d'un choix délibéré de certain-e-s acteur-rice-s qui possèdent des approches et des outils qui permettent un travail en direct avec le public du secondaire. C'est d'autre part, le fait d'une dispersion plus grande des établissements scolaires du niveau primaire. C'est enfin un public de l'enseignement primaire qui nécessite une approche plus spécifique, plus nuancée pour aborder les questions de citoyenneté de manière plus illustrative, plus concrète, plus pédagogique encore. Notre étude démontre donc que si la présence des activités d'ECMS est proportionnellement moins intense dans les établissements de l'enseignement primaire que dans le secondaire, les effets de l'impact de l'ECMS n'en sont pas moins effectifs sur les enfants de l'enseignement primaire mais qu'ils nécessitent aussi une approche plus spécifique et une capacité d'adaptation encore plus grande du contenu de l'ECMS pour ce niveau d'enseignement, tant de la part des acteur-rice-s d'ECMS dans leur offre de services que de la part des enseignant-e-s qui accueillent ces interventions.
5. Pour les enseignant-e-s interrogé-e-s, la qualité et la pertinence des activités d'ECMS délivrées par les acteur-rice-s, et donc l'importance de leur effet et impact sur les élèves, s'expliquent d'abord par les éléments suivants :
 - a. la plus-value de l'apport externe : les apports de l'animateur, de partenaires, de témoins sont des contenus complémentaires au curriculum de formation, un éclairage nouveau, une voix d'expert, de professionnel qui viennent valider, confirmer, nuancer ce que l'enseignant-e a développé dans son cours ou sa formation ;
 - b. l'apport de l'ECMS est percutant de par son lien au concret, au spécifique, à la réalité de terrain ;
 - c. l'ECMS permet facilement d'allier sensibilisation et action : la récolte de fonds (surtout au niveau primaire que ce soit à l'initiative de l'enseignant-e ou plus rarement de l'ONG) ou la réalisation d'un projet d'école (plus fréquent au niveau

⁴⁴ Pour rappel, il y a 506 établissements d'enseignement secondaire en FWB et des activités d'ECMS des ONG et d'ALC ont été organisées dans 400 d'entre eux ; au niveau primaire, il y a 1.924 établissements dont 423 dans lesquels il y a eu des activités d'ECMS.

secondaire) sont encore régulièrement un facteur d'amorce pour développer une sensibilisation, elles sont un point d'ancrage à partir duquel il est possible de développer une analyse plus large, un approfondissement d'une thématique sur base d'une problématique concrète ; la mobilisation autour de projet de mobilité comme Move with Africa stimule également un travail de formation ou de coaching préalable, un développement d'activités de formation au retour du voyage ; la durabilité d'interventions telles que la création d'un magasin du monde permet de développer des activités d'animation ou de formation sur la durée ;

- d. les effets induits par les interventions d'ECMS sont particulièrement dépendants de la qualité de l'animateur, de l'animation, du pédagogique : le contenu est généralement intéressant, pertinent mais il doit être porté par des acteurs externes disposant d'une réelle capacité pédagogique : il est important d'avoir des animateurs qui construisent leur expérience dans la durée ; un équilibre parfois délicat est à trouver entre le professionnalisme de plus en plus souvent exigé pour mener les animations et le recours à des volontaires qui pour certaines sont parfois moins bien formés ou outillés pour intervenir ;
 - e. les outils, les apports et innovations pédagogiques contribuent largement aux effets qu'induisent les interventions d'ECMS : ils constituent des apports essentiels à la réussite de ces démarches et méritent d'être valorisés dans la durée ;
 - f. la qualité des interventions de l'ECMS s'appuie sur des facteurs positifs assez concordants sur deux plans en particulier : l'effet positif de l'externalité (contribution de l'expertise externe) et le lien sous la double dimension contenu de cours/apport externe croisé avec approche théorique/illustration par le concret, le réel.
6. L'étude a finalement décelé fort peu de différences très significatives dans le niveau d'impact des interventions d'ECMS en fonction de la région géographique ou en fonction du réseau des établissements dans lesquels ces activités d'ECMS se sont déroulées. La fréquence des interventions, le niveau des classes ou la période durant laquelle ces interventions ont eu lieu, n'influent que faiblement également. Et quand il y a des différences, elles sont peu homogènes et ne permettent que très rarement de déceler des éléments explicatifs confirmés. On peut donc en conclure qu'il y a une grande homogénéité dans les effets que l'ECMS induit sur les compétences à acquérir par les élèves : ces effets, et leur niveau d'intensité plus ou moins élevé, dépendent d'abord de la qualité et du type d'interventions, sans doute beaucoup moins du lieu où elles se déroulent, du réseau dans lequel elles sont réalisées ou de tout autre variable indépendante.
7. L'étude a permis de mettre en évidence la complémentarité qui existe entre l'apport de l'ECMS, le contenu des cours, le projet de formation des enseignants, et/ou le projet de l'école : l'ECMS donne du sens au contenu des cours, à l'approche de l'enseignant, au projet de l'école, en particulier au projet qui permet un ancrage concret qui interpelle sur des comportements vécus par les élèves (le magasin du monde prend tout son sens s'il interpelle sur les comportements de consommation ici et au quotidien, le partenariat épistolaire avec une école du Sud prend tout son sens s'il interpelle sur les pratiques scolaires dans l'école du Nord).

8. Comme le met en évidence le benchmarking, la prise en compte du contexte et de la spécificité des établissements est essentielle pour induire un maximum d'effets aux activités d'ECMS. L'importance de la souplesse, de la capacité d'adaptation des acteur-riche-s de coopération à la réalité de terrain est primordiale.
9. Les activités d'ECMS ont beaucoup plus de pertinence, de sens, et d'effets réels lorsqu'elles sont développées dans la durée, la continuité. Cette continuité d'interventions renforce la relation de confiance et de proximité qui s'établit entre le monde scolaire et les acteur-riche-s ; elle renforce la connaissance mutuelle entre ces deux mondes ; elle permet d'utiliser différents outils, de travailler avec différents acteurs de développement ce qui en renforce la pertinence. La complémentarité entre les apports des ONG et d'ALC est particulièrement soulignée et appréciée par les enseignant-e-s qui y ont, d'ailleurs, régulièrement recours.
10. L'ECMS apporte des moyens matériels et financiers au monde scolaire, moyens dont celui-ci ne dispose pas toujours : photocopie couleurs, illustrations, outils, jeux, films, etc. offerts ou mis à disposition lors des activités. Un autre apport de moyens, ce sont aussi les appels à projet d'ALC qui ne semblent pas concurrencer directement les actions des ONG même si cette offre est vue comme très attractive par les enseignant-e-s qui la considèrent surtout comme une complémentarité opportune dont certain-e-s seulement peuvent bénéficier (exige de pouvoir disposer d'une grande disponibilité de temps).
11. Les interventions d'ECMS offre également des opportunités de formation, de recyclage, de mise à jour des enseignant-e-s (proposées par ALC et certaines ONG). Ce sont des offres qu'ils/elles considèrent comme très attractives mais qui sont souvent trop peu exploitées par manque de disponibilité, de temps, d'opportunité.
12. La création récente du cours de citoyenneté apparaît à la fois comme une opportunité (espace reconnu pour des apports spécifiques en citoyenneté) et un risque (dans l'officiel : cours séparé, professeur-e-s différent-e-s de ceux/celles des cours de morale ou de religion, cours limité à une heure, période trop étriquée, volume spécifique isolé avec risque d'affaiblissement du lien aux autres cours). Le contexte des différentes réformes récentes ou en cours dans l'enseignement de la FWB offre manifestement des opportunités et des pistes intéressantes. Mais elles ne semblent pas encore suffisamment intégrées par les enseignant-e-s et les directions pour constituer leur cadre de référence au moment de réfléchir à la place de l'ECMS dans leur projet scolaire. Cette réflexion plus structurelle et plus institutionnelle de l'intégration de l'ECMS dans le curriculum de formation en FWB doit encore être approfondie. Le comité transversal ECM en milieu scolaire pourrait être utilement investi pour mener cette réflexion plus institutionnelle.

Conclusions concernant la méthodologie d'évaluation de l'impact :

1. Malgré le fait que les établissements scolaires sont un espace privilégié pour accueillir des activités d'ECMS, l'évaluation a constaté une difficulté généralisée de la mise en place de processus d'évaluation, et particulièrement d'évaluation d'impact (benchmarking). En Belgique, ces difficultés sont assez comparables : absence d'une base de données homogène et complète reprenant les interventions menées par les différents acteurs de l'ECMS dans les écoles, manque de disponibilité des enseignant-e-s, manque de disponibilité voir d'intérêt de la part des directions, manque de compréhension sur l'importance de l'évaluation de la part des enseignant-e-s, etc. Et comme l'a mis en

évidence le benchmarking, l'évaluation d'impact des pratiques d'ECMS s'oriente de plus en plus vers une combinaison d'approches et de méthodologies, ce qui nécessite des ressources plus importantes qui actuellement sont trop rarement affectées. C'est également le cas de la capitalisation, une autre méthodologie citée comme particulièrement appropriée pour générer de l'apprentissage.

2. Enfin le benchmarking a mis en évidence que le développement d'interventions et l'évaluation officielle pouvait offrir l'opportunité de faire de l'évaluation une partie du processus d'apprentissage, à la fois pour les acteur-riche-s de l'ECMS comme pour les acteur-riche-s scolaires et les élèves à condition que cette question soit abordée dans le dialogue entre ces deux secteurs. Dans le contexte belge, la DGD a initié tout récemment une démarche spécifique d'évaluation d'impact plus systématisée de cinq interventions d'acteurs non gouvernementaux dont deux d'ECMS. Il s'agit là d'une opportunité de prendre en considération la spécificité de l'ECMS dans la mise en place de processus d'évaluation, y compris de l'évaluation des effets sur le long terme, et d'en vérifier l'évaluabilité qui restent à ce stade un défi, comme l'a démontré la présente évaluation.

6.2. Réponse aux questions de l'étude

6.2.1. Les effets/l'impact des interventions d'ECMS au niveau des élèves : les changements les plus significatifs.

L'étude a permis d'identifier les changements les plus significatifs au niveau des élèves :

- un impact positif à très positif sur l'acquisition de la plupart des compétences du référentiel établi par le secteur ECMS, compétences qui sont, pour la plupart, en phase avec les compétences que la FWB souhaite faire acquérir à ces élèves, et sur lesquelles l'ECMS induit donc aussi un effet positif ;
- l'acquisition d'une plus grande ouverture au monde, à l'autre, à la complexité du monde ;
- le développement de l'esprit critique de l'élève, de son attitude de tolérance, d'écoute, d'empathie pour les autres ;
- le développement de sa capacité à s'organiser, à agir, à développer des projets ;
- le renforcement de sa capacité à se mobiliser, à intervenir en groupe, à développer le collectif ;
- le soutien à sa capacité à débattre, à s'informer, à rechercher (de la documentation, de la lecture complémentaire, des informations).

6.2.2. Les effets/l'impact des interventions d'ECMS au niveau des enseignant-e-s renforcés : les changements les plus significatifs ?

Au niveau des enseignant-e-s, les interventions d'ECMS induisent en particulier les changements suivants :

- elles soutiennent une mobilisation des enseignant-e-s, qui souvent existe déjà préalablement (du fait d'un contact de l'enseignant-e-s avec le Sud, de ses activités passées, etc.) ;

- elles permettent aux enseignant-e-s de faire évoluer le contenu de leur formation, de le mettre à jour, d'innover ;
- elles incitent les enseignant-e-s à être attentifs à l'évolution du monde, à se renouveler, à rester en alerte par rapport à ce qui se passe à l'extérieur de l'école ;
- elles sont souvent portées par des enseignant-e-s actif-ve-s dans d'autres projets de l'école, qui s'impliquent de manière plus intense dans l'activité, la gestion ou la stratégie générale de l'établissement.

6.2.3. Le rôle des directions

Dans le développement et l'insertion durable de l'ECMS au sein de l'enseignement obligatoire de la FWB, acteur-riche-s et enseignant-e-s ont souligné au travers de cette étude, le rôle essentiel des directions d'établissement.

Leur soutien est indispensable et essentiel selon les enseignant-e-s, tant d'un point de vue administratif que pédagogique ; il est en outre essentiel pour renforcer la notoriété et la reconnaissance par les pairs, du travail réalisé par l'enseignant-e qui introduit l'ECMS et pour intégrer celle-ci au mieux dans l'ensemble du programme et/ou du projet scolaire. Mais dans la réalité, l'étude constate que les directions ne sont que rarement porteuses du développement de l'ECMS dans leur établissement. L'étude a rencontré peu de cas où les directions sont un réel frein à la réalisation des interventions d'ECMS mais parfois, voire souvent, elles sont indifférentes, laissant l'initiative à l'enseignant-e, en tirant profit des éventuels bénéfices (effets positifs pour l'image, la réputation, l'ambiance de l'école), mais sans avoir de réelle démarche proactive. Les directions ont souvent un regard bienveillant, sur l'introduction de l'ECMS dans les cours ou l'école mais sans en faire une réelle priorité.

Par contre, ces directions sont plus particulièrement conscientes/investies de leur rôle de soutien à ces initiatives, quand il existe un réel projet d'école (pas seulement sur papier), qui est porté collectivement et qui est en cohérence avec les valeurs véhiculées par l'ECMS.

6.2.4. La confirmation par les élèves des perceptions d'impact des enseignant-e-s

L'étude portait sur la perception par les enseignant-e-s de l'impact des interventions d'ECMS sur les élèves. La récolte des données a essentiellement concerné les enseignant-e-s. Toutefois, les études de cas ont permis, au cours de focus group de récolter les avis d'une cinquantaine d'élèves dans 6 établissements scolaires. Ces focus group ont permis de rassembler quelques informations qui semblent, même si elles sont peu nombreuses, confirmer pour une bonne part la perception qu'ont les enseignant-e-s de cet impact de l'ECMS.

Ainsi l'étude a pu déceler les éléments suivants :

- des élèves confirment, par leur connaissance des sujets d'ECMS, les exemples d'actions qu'ils ont menés, etc., l'effet clair et durable que l'ECMS a pu avoir sur eux/elles. C'est surtout le cas pour les élèves qui ont participé à un voyage d'immersion, qui ont suivi à plusieurs reprises des activités d'ECMS, ou qui participent à un projet dans la durée (magasin, partenariat). Chez certains d'entre eux l'étude a pu identifier quelques changements de comportement auxquels l'intervention d'ECMS semble avoir clairement

contribué : changements de consommation, changement dans le comportement, changement de loisirs, changement dans le choix d'option de cours ;

- si les effets de changement restent souvent difficiles à déceler sauf peut-être pour les élèves fort impliqués, par contre une partie importante des élèves rencontrés dans les groupes ont mis en évidence le fait que les interventions d'ECMS ont eu un ou des effets d'interpellation à leur égard : «*on sème quelques graines et il en reste toujours quelques choses*» : ce sentiment de certaines directions est vérifié par les focus groupes d'élèves de primaire qui malgré leur jeune âge parviennent à identifier de manière assez précises des contenus d'activités d'ECMS quelques 12 mois après les avoir reçus ;
- l'impact/effet que peut induire l'intervention d'ECMS dépend fortement du contexte, du milieu familial, etc. ;
- l'effet de l'ECMS est difficile de mesurer dans le temps : le public scolaire est particulièrement volatile, pour une très large partie des interventions délivrées durant la période prise en considération pour l'étude, les élèves bénéficiaires de l'intervention d'ECMS avaient quitté l'établissement scolaire.

6.2.5. Durabilité des changements opérés perdurent-ils dans le temps

Sur base des éléments récoltés durant l'étude, on peut également identifier quelques conclusions concernant la durabilité des changements opérés :

- cette durabilité est généralement difficile à vérifier puisque les élèves sont volatiles, ont pour la plupart quitté l'école au moment de l'évaluation, surtout qu'une partie importante des interventions d'ECMS s'adressent aux classes supérieures de l'enseignement secondaire ;
- mais la durabilité est certainement renforcée lorsque l'intervention d'ECMS est développée dans la continuité, est répétée régulièrement créant des opportunités plus grande de relier sensibilisation et action, diversité des approches, et multiplication des outils pédagogiques. La proportion élevée des interventions d'ECMS répétées durant plusieurs années (36% des enseignant-e-s interrogé-e-s ont fait appel aux acteur-rice-s de l'ECMS plus de cinq fois, 43% d'entre eux ont accueillis des interventions sur une période longue de 2010-2017) est, à cet égard, un indice de la durabilité des apports en ECMS dans les établissements scolaires, ce qui est un facteur qui peut contribuer à pérenniser les changements. C'est en effet, généralement après plusieurs interventions successives d'une ONG ou d'ALC qu'un projet plus durable va être mis en place (création d'un magasin, participation à Move with Africa, etc.) ;
- les projets plus concrets semblent avoir un effet qui se maintient dans la durée : un voyage d'immersion, un partenariat scolaire induisent un positionnement dans la durée, provoque plus souvent un changement d'attitude qui peut perdurer ;
- les projets d'écoles créent des opportunités d'engagement des élèves dans la durée et favorisent un apprentissage varié. On peut alors constater des implications au-delà de l'intervention d'ECMS, souvent même en autonomie : des élèves qui gèrent quasiment seuls leurs magasins, sans pratiquement d'intervention des enseignant-e-s.

6.2.6. Les facteurs clés qui favorisent l'engagement des enseignant-e-s à promouvoir des démarches d'ECMS au sein de leurs établissements

Enfin, l'étude permet d'identifier quelques conclusions quant aux facteurs clés qui favorisent l'engagement des enseignant-e-s à promouvoir des démarches d'ECMS au sein de leurs établissements :

- comme indiqué au point 6.2.3., le soutien de la direction tant sur un plan administratif que pédagogique est un facteur clé essentiel qui permet de promouvoir une démarche d'ECMS qui peut alors dépasser la dimension de l'initiative individuelle de l'enseignant-e-s ;
- le lien de proximité et de confiance qui peut s'établir avec les acteurs de l'ECMS, va également favoriser l'engagement de l'enseignant-e, cela va lui permettre de diversifier ses demandes, de progressivement dépasser la relation d'une demande/offre pour évoluer vers une démarche de co-construction de l'intervention d'ECMS, d'élaboration d'interventions d'ECMS composées de différents éléments portés successivement par l'acteur-riche, l'enseignant-e, les élèves eux-mêmes ;
- la continuité des projets, la possibilité de faire intervenir une classe plus âgée pour expliciter son expérience antérieure à des plus jeunes sont des facteurs qui vont favoriser la répétition d'année en année de l'intervention d'ECMS, avec éventuellement dans les meilleurs des cas une évolution de son contenu ;
- les projets de mobilité, de voyage d'immersion au Sud, qui nécessitent l'implication d'une équipe d'enseignant-e-s peut aussi être un facteur stimulant pour inciter l'enseignant-e à poursuivre son travail d'ECMS non plus de manière isolée mais en équipe ;
- enfin, le projet d'établissement, s'il est dynamique, fédérateur et qu'il offre une place significative aux thématiques et approches développées par l'ECMS peut alors inciter les enseignant-e-s à y avoir plus régulièrement recours.

7. Recommandations et pistes de suivi

7.1. A l'adresse des acteur-ric-e-s de l'ECMS

1. Tenant compte des compétences du référentiel ECMS à rencontrer et afin d'améliorer encore la qualité des interventions d'ECMS et les effets qu'elles peuvent produire, il est recommandé :
 - a. d'apporter une attention accrue au soutien, à la formation, à l'encadrement des personnes chargées de l'animation en ECMS (en particulier le personnel bénévole) ;
 - b. d'améliorer l'impact sur l'acquisition par l'élève de sa compétence à se construire un esprit critique en étant attentif à mettre en avant de façon plus explicite la diversité des points de vue dans la présentation d'une problématique ;
 - c. d'améliorer l'impact sur les compétences qui, selon l'étude, sont jusqu'ici moins impactées par l'ECMS (meilleure connaissance de soi, connaissance de ses droits et devoirs, etc.) en adoptant une approche plus centrée sur l'élève, sur les retombées que les contenus des interventions d'ECMS peuvent avoir de manière plus explicite pour l'élève dans la construction de sa stature de citoyen ;
 - d. d'être attentif aux risques induits par les interventions de courte durée (risque de renforcer les stéréotypes et de susciter alors une attitude défaitiste), par l'utilisation d'outils pédagogiques tels que les jeux (risque de se prendre au jeu et de passer à côté du contenu ; ou bien risque de démotivation en étant obligé de défendre des positions éthiquement indéfendables) et par le développement de certaines activités extra-scolaires (risque de dualisation du groupe classe à cause du coût de l'activité) ;
 - e. de tenir compte du fait que quand les interventions d'ECMS ont lieu en début d'année scolaire, cela renforce la possibilité éventuelle pour l'enseignant-e de développer une meilleure cohésion de groupe en classe et de travailler plus facilement avec des collègues (effet tache d'huile) ;
 - f. d'apporter en permanence une attention accrue à l'adaptation au contexte, au profil de l'établissement, au niveau scolaire ;
 - g. d'accorder davantage d'attention à une approche de l'établissement scolaire dans sa globalité ;
 - h. de poursuivre la diversification et l'adaptabilité des outils pédagogiques utilisés ;
 - i. de prendre connaissance et d'éventuellement exploiter plus systématiquement les outils réalisés par les autres acteurs (producteurs de films, réalisateurs de pièces de théâtre, etc.) qui sont subventionnés par la DGD sur d'autres lignes budgétaires⁴⁵.

⁴⁵ Nous faisons référence ici aux outils et matériels produits avec les appuis en subsides de la DGD suivants : Allocation de base 14.54.28.12.11.21 - Sensibilisation et information de la population belge au développement international (initiatives des pouvoirs publics). Et allocation de base 14.54.28.33.00.29 - Sensibilisation et information de la population belge au développement international (contribution à des initiatives de tiers). Ces

2. Afin de renforcer l'intérêt et la capacité des enseignant-e-s à intervenir dans le secteur de l'ECMS, il est recommandé de porter une attention accrue et de renforcer encore l'offre destinée aux enseignant-e-s en matière d'ECMS (encadrement, coaching, soutien).
3. Afin de développer une approche plus globale encore, établir des contacts individualisés avec les directions afin de les conscientiser sur l'importance de l'ECMS, les sensibiliser à la différence entre les actions de développement et les activités caritatives, accroître leur connaissance du monde de la coopération, etc. afin que les directions soient davantage impliquées et concernées dans les activités d'ECMS. Si souvent les acteur-ric-e-s d'ECMS approchent les établissements au travers d'une relation forte avec quelques enseignant-e-s, nous recommandons de rechercher à conscientiser et à concerner plus directement les directions des écoles afin de faciliter une implantation large et durable du travail d'ECMS.
4. Afin d'améliorer les effets des pratiques d'intervention d'ECMS en milieu scolaire, il est recommandé aux acteur-ric-e-s de multiplier les synergies afin d'exploiter leurs complémentarités lorsqu'ils/elles travaillent dans un même établissement. Il est recommandé de favoriser le travail en complémentarité, les offres croisées, complémentaires et additionnelles entre ONG ; entre ONG et ALC ; entre ONG, ALC et d'autres acteurs bénéficiant de financement de la DGD sur d'autres lignes budgétaires d'ED ou d'autres acteurs pertinents.
5. Pour améliorer l'évaluabilité des interventions d'ECMS : il est recommandé d'élaborer un canevas cohérent et permanent d'archivage des récoltes des données des interventions d'ECMS (années, types activités, niveau, réseau, adresse, tel) et de systématiser des prises d'avis en fin d'interventions selon un format défini une fois pour toute afin de permettre un réel travail de comparaison et de capitalisation des expériences.

7.2. A l'adresse de la fédération ACODEV et d'ALC

1. Pour renforcer l'impact de l'ECMS en milieu scolaire il est recommandé de :
 - a. valoriser les résultats de cette évaluation auprès de la FWB, notamment en mettant en évidence l'effet positif de l'ECMS sur l'acquisition des compétences du référentiel du secteur ECMS et du niveau de concordance de ces compétences avec les objectifs d'enseignement de la FWB ;
 - b. redoubler les efforts pour mieux faire connaître l'ECMS auprès des acteurs du monde scolaire, notamment les directions (facteur déclencheur) par la diffusion, la rediffusion et la présentation des offres d'ECMS élaborées par le secteur ; par le développement de contacts encore plus étroits et réguliers sur le sujet avec le monde scolaire institutionnel (réseaux, associations parents, etc.) ;
 - c. redoubler les efforts pour systématiser la présentation de l'offre d'ECMS au milieu scolaire (toucher les enseignant-e-s de façon systématisée par des

instruments ont fait l'objet d'une évaluation commanditée par le service de l'Evaluateur spécial : « Evaluation de l'éducation au développement – S4/2017/04 »- Octobre 2018.

catalogues coordonnés, des présentations conjointes dans des salons de l'enseignement, dans les instituts de formation des enseignants, etc.).

2. Pour développer l'intervention d'ECMS dans le niveau primaire, il est recommandé que la Fédération développe, en collaboration avec le programme ALC, une réflexion avec les acteur-rice-s sur les forces et faiblesses actuelles des interventions d'ECMS dans les écoles primaires, sur l'identification des spécificités dans la manière d'aborder ce niveau d'enseignement, sur l'utilité de soutenir une démarche particulière à ce niveau, sur la pertinence de travailler sur des outils communs. Au niveau de l'enseignement primaire, l'ECMS est, en principe, surtout inscrit dans le cours de philosophie et citoyenneté dont la plage horaire est particulièrement étroite dans l'enseignement officiel. L'étude a constaté que l'approche de l'ECMS est plus harmonieuse quand cette intervention est en concordance avec la philosophie générale de l'école. Il est donc recommandé que la réflexion à mener prenne en compte cette nécessité impérieuse de mieux intégrer le cours de philosophie et citoyenneté dans une approche, un projet général de l'école.
3. Pour renforcer encore les effets de l'ECMS en général, il est recommandé à la fédération de stimuler les opportunités pour les acteur-rice-s de l'ECMS (ONG, ALC, autres) de travailler ensemble ou en complémentarité : par des moments d'échanges d'expériences, par la création d'une bourse des demandes d'ECMS de la part du monde scolaire à partager entre les acteur-rice-s, par des moments de réflexion sur les opportunités de collaborations, etc.
4. Pour améliorer l'évaluabilité des interventions d'ECMS, il est recommandé :
 - a. de stimuler l'adoption d'un canevas commun d'archivage des données sur les interventions d'ECMS (années, types activités, niveau, réseau, adresse, tel) afin de permettre un réel travail de comparaison et de capitalisation des expériences ;
 - b. de vérifier les contraintes de la protection de la vie privée – RGPD pour permettre les échanges d'information entre acteurs à ce niveau ;
 - c. de promouvoir le traitement en commun de données sur le contenu des interventions d'ECMS à capitaliser, à promouvoir : favoriser les modalités d'archivage communes ou partagées, les modalités de partage souple des expériences ou des leçons à tirer.
5. Afin de contribuer à la détermination d'une méthodologie approfondie en matière d'évaluation d'impact, il est recommandé de mener une réflexion conjointe avec les bailleurs sur la nécessité d'adapter la définition d'impact, les modalités de reporting et les méthodologies d'évaluation de l'ECMS pour qu'elles soient adaptées à une évaluation au service de l'apprentissage (contributif/attributif).

7.3. A l'adresse de la DGD

1. Afin de contribuer à la détermination d'une méthodologie approfondie en matière d'évaluation d'impact, il est recommandé de mener, en profitant des études d'impact pilotes récemment lancées pour deux projets d'ECMS, une réflexion conjointe avec les fédérations et acteur-rice-s sur la nécessité d'adapter la définition d'impact, les modalités de reporting et les méthodologies d'évaluation de l'ECMS pour qu'elles soient adaptées à une évaluation au service de l'apprentissage (contributif/attributif).

2. Afin de contribuer à une meilleure évaluabilité des interventions d'ECMS, il est recommandé de profiter de l'opportunité des évaluations d'impact actuellement en cours de deux projets ECMS pour mener, en parallèle, un suivi-évaluation approfondi d'un groupe restreint d'acteur-rice-s d'ECMS sur une longue durée (3-5 ans) couvrant leurs différents moments d'intervention afin de prendre en considération la spécificité de l'ECMS dans la mise en place de ces processus d'évaluation et d'en vérifier l'évaluabilité.
3. Afin de préserver la qualité et l'impact de l'ECMS sur les compétences des élèves de l'enseignement obligatoire de la FWB, il est recommandé d'assurer un financement stable, durable et en croissance progressive des activités d'ECMS des ONG et d'ALC, compte tenu de la satisfaction des réalisations accomplies et des demandes exprimées par le monde scolaire et démontrées au travers de cette étude.

7.4. A l'adresse du Comité transversal

1. Il est recommandé de continuer un dialogue intersectoriel (coopération au développement – éducation) autour des synergies, complémentarités possibles entre les acteur-rice-s ECMS et le monde scolaire et la mise en avant en milieu scolaire des opportunités que l'ECMS offre afin de rencontrer les défis sociétaux contemporains.
2. Afin de mieux tenir compte de l'impact du contexte actuel de l'enseignement en FWB et de son évolution prochaine sur le travail d'ECMS des acteur-rice-s, il est recommandé :
 - a. de solliciter, initier et/ou stimuler des moments de réflexion autour des implications des réformes actuelles sur l'intégration de l'ECMS dans le curriculum scolaire, dans les plans de pilotage et dans les projets des écoles avec une attention particulière sur la manière de tirer bénéfice des opportunités que ces réformes peuvent induire mais aussi de rencontrer et surtout dépasser les écueils qu'elles semblent aussi provoquer ;
 - b. d'inviter le comité transversal ECMS en milieu scolaire à délivrer un avis sur les implications des réformes actuelles dans l'enseignement par rapport à la place de l'ECMS dans les formations de l'enseignement obligatoire et dans la formation des enseignant-e-s.

+ + + + + + + + + +

8.1. Liste des documents consultés – Bibliographie

ACNG, « Analyse de contexte commune Nord », Bruxelles, 2015.

ACNG, « Cadre stratégique commun Belgique », Bruxelles, 2016.

ACODEV, « Guide pour un processus de qualité en éducation au développement », Bruxelles, 2013.

ACODEV, « Orientations stratégiques des ONG pour l'éducation au développement 2013-2018 », Bruxelles, 2013.

ACODEV, « Panorama de l'éducation au développement. Focus sur des activités menées par des ONG belges », Bruxelles, 2014.

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

ACODEV, « Référentiel. L'Éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire. Actions d'éducation, de mobilisation et de plaidoyer », Bruxelles, 2016.

ACODEV, « Rôle de l'éducation au développement dans les parcours de vie de personnes engagées dans les actions solidaires. Etude d'impact », Bruxelles, 2014.

ACODEV-ALC, « Réforme de la formation initiale des enseignants : des enseignants mieux outillés en matière d'ECM. Note d'ACODEV et d'Annoncer la Couleur à destination du Cabinet du Ministre de l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie –Bruxelles », Bruxelles, 2015.

ACODEV-ALC, « Position commune des acteurs de la citoyenneté mondiale et solidaire : développer l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique », Bruxelles, 2015.

ACODEV, ALC, CRIBW, Empreintes, Good Planet, Réseau Financité, Réseau Idée, « Education citoyenne en milieu scolaire : une assise nécessaire pour agir dans la société du XXI^e siècle. Recommandations adressées par des réseaux et associations actives dans l'éducation à la citoyenneté aux ministres de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles », Bruxelles, 2015.

ALC, « Grille d'analyse des ressources pédagogiques en ECM », Bruxelles, 2012.

CORNET Jacques, WAAUB Pierre, MIGUEL SIERRA Adélie, TENAERTS Marie-Noëlle et DENNE Hélène, « L'Éducation à la Citoyenneté Mondiale dans les écoles de l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie Bruxelles », rapport final, HELMO-ALC, Bruxelles, 2015.

DE LEENER Philippe, « Impacts et macro-indicateurs », in *Changement politique et social. Éléments pour la pensée et l'action*, ENDA, Dakar 2005.

DGD, « Note stratégique d'éducation au développement », Bruxelles, 2014.

EDUCASOL, F3E, « Sur le chemin de l'impact de l'éducation au développement et à la solidarité internationale Repères méthodologiques pour apprécier ce qui est en mouvement », Paris, 2014.

FWB, « Compétences terminales de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Humanités générales et technologiques. Humanités professionnelles et techniques », Bruxelles.

FWB, « Décret Missions », Bruxelles, 1997.

FWB, « Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté », Bruxelles, 2015.

FWB, « Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire organisant les structures propres à les atteindre », Bruxelles, 1997.

FWB, « Projet de Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire. Cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté », Bruxelles.

GLOBAL EDUCATION NETWORK EUROPE - GENE, « Global Education in Belgium. Peer review », Paris, 2017.

ILES DE PAIX, « L'ECMS au sein de la formation initiale des enseignants. Etat des lieux au sein des hautes écoles et des universités », Huy, 2015.

NGO FEDERATIE, « L'éducation au développement dans l'enseignement. Un cadre commun pour l'action des ONG dans les écoles en tant qu'élément du travail Nord », Bruxelles, 2010.

ONG, La solidarité internationale en classe. Propositions d'outils de 23 ONG belges, 2017-2018.

OCDE, "Development Co-operation Peer Reviews : Belgium", Paris, 2015.

SPF AE, CE et CD, « Convention de collaboration entre l'Etat Fédéral et la Communauté française relative à l'éducation à la citoyenneté mondiale au sein des établissements scolaires maternels, primaires et secondaires, organisés et subventionnés par la Communauté française », Bruxelles, 2017.

TOTTE Marc, HADJAJ-CASTRO Hédia, « Principales méthodes d'appréciation de l'impact globale, de l'impact partiel/local et des effets », Fiches méthodes, COTA, Bruxelles 2004.

UNESCO, « Éducation à la citoyenneté mondiale. Thèmes et objectifs d'apprentissage », Paris, 2015.

VAES Sofie, VAN ONGEVALLE Jan, "Development education and awareness raising in Belgium Are for-profit private actors and technical and vocational education underserved target groups?", HIVA-KU Leuven, 2013.

VAN ONGEVALLE Jan, FONTENEAU Bénédicte, "Working paper : Learning about the effects of development education programmes. Towards a learning centred monitoring and evaluation practice", Pulse-KUL/HIVA, Leuven, 2014.

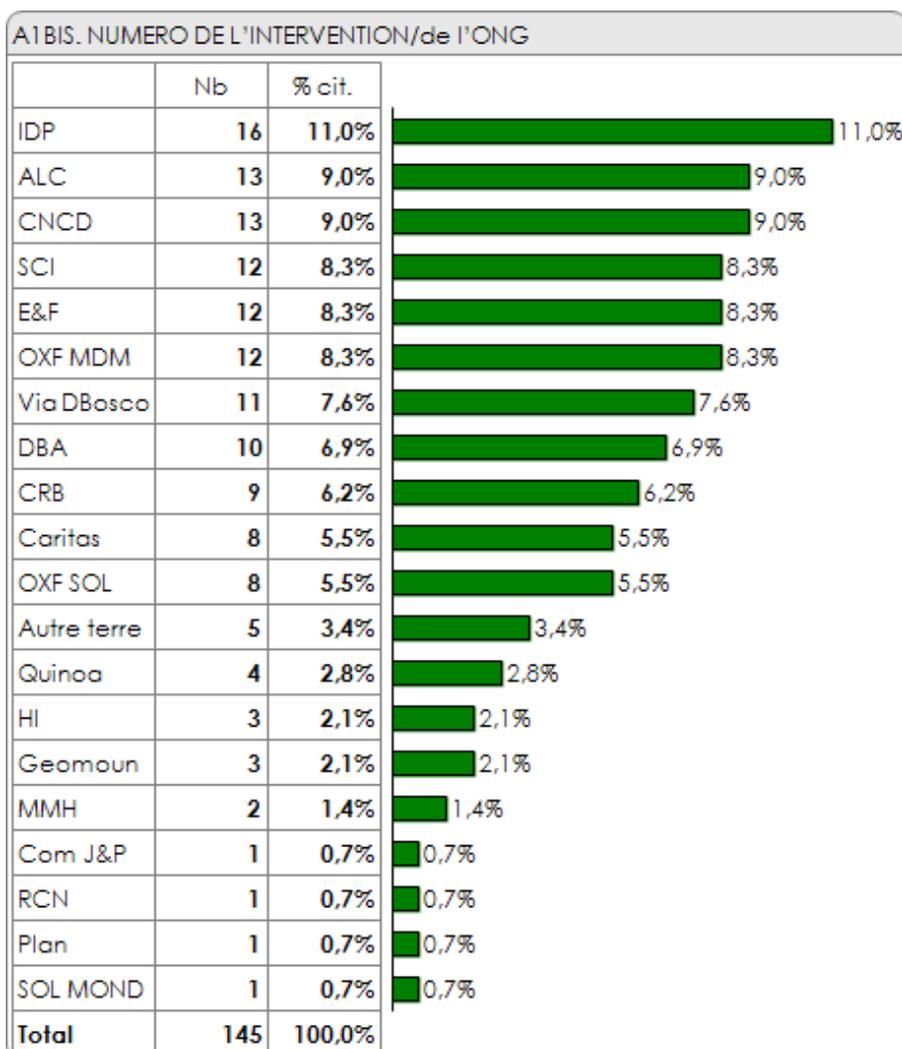
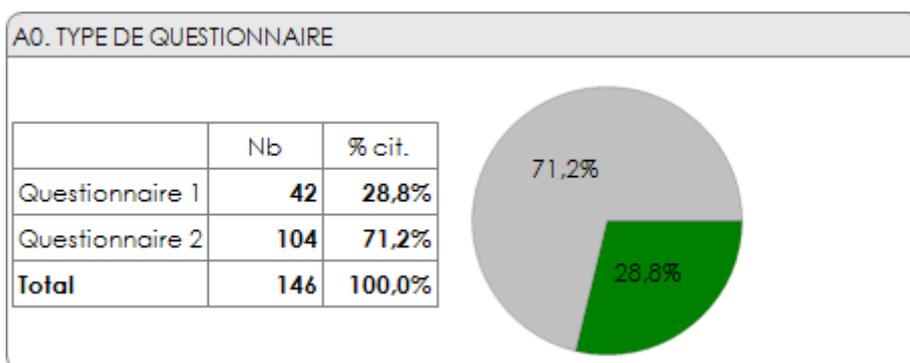
WIKI CM, Activités d'Education à la citoyenneté mondiale : des leviers pour l'EPC, 2017.

WIKI CM, « Référentiel des compétences développées en ECMS à l'âge de l'obligation scolaire », Bruxelles, 2016.

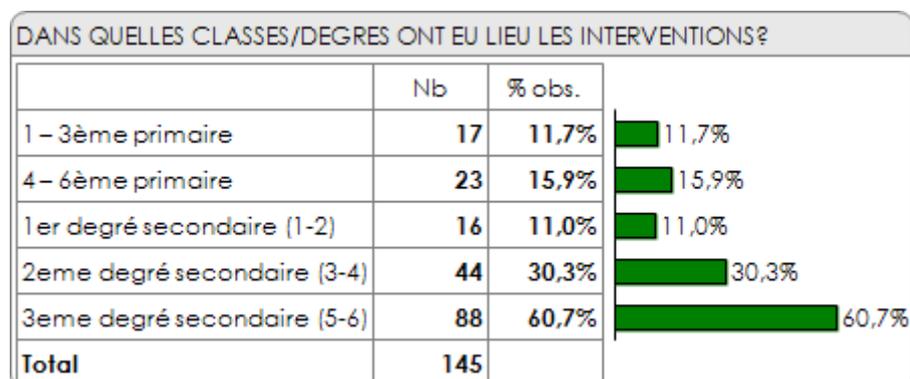
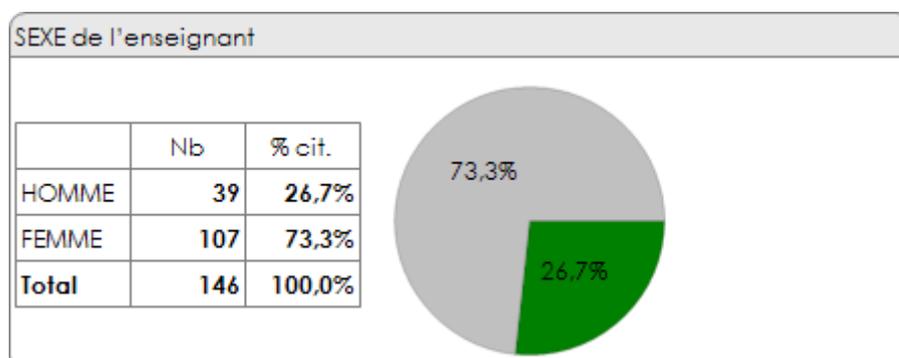
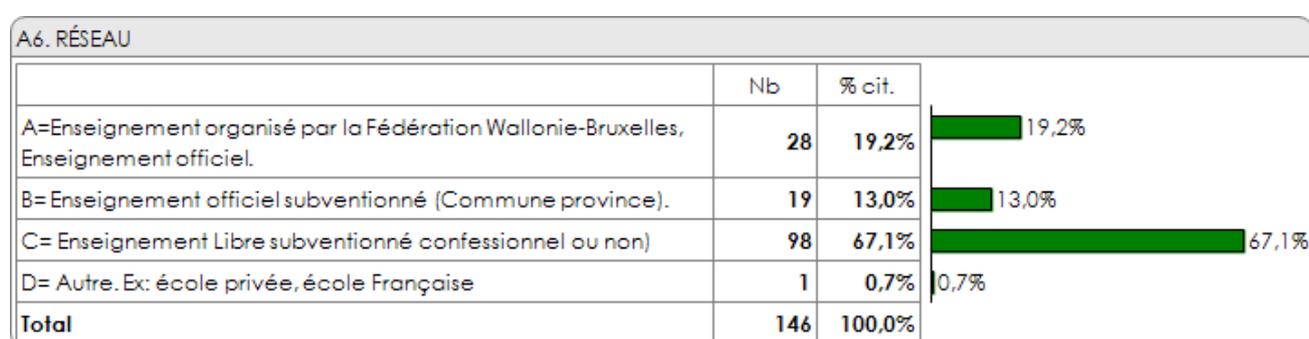
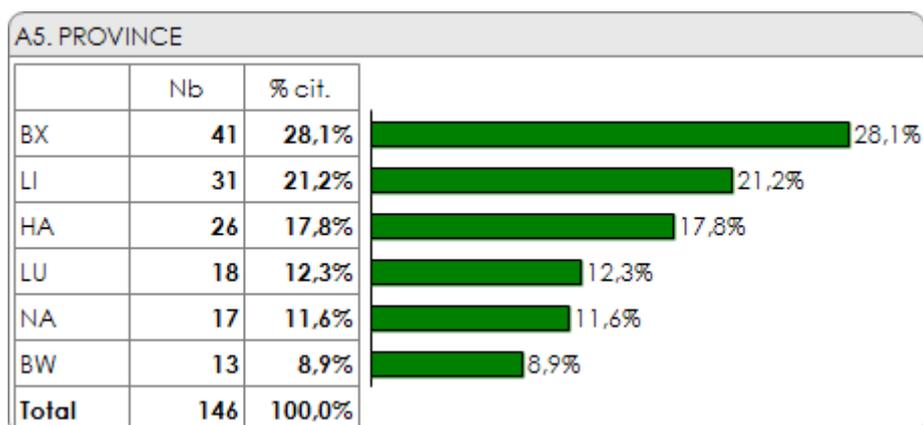
8.2. Présentation détaillée de l'échantillon

Le détail des différentes caractéristiques de l'échantillon des 146 enseignant-e-s interrogé-e-s au cours de l'enquête par téléphone est repris dans les différents tableaux ci-dessous.

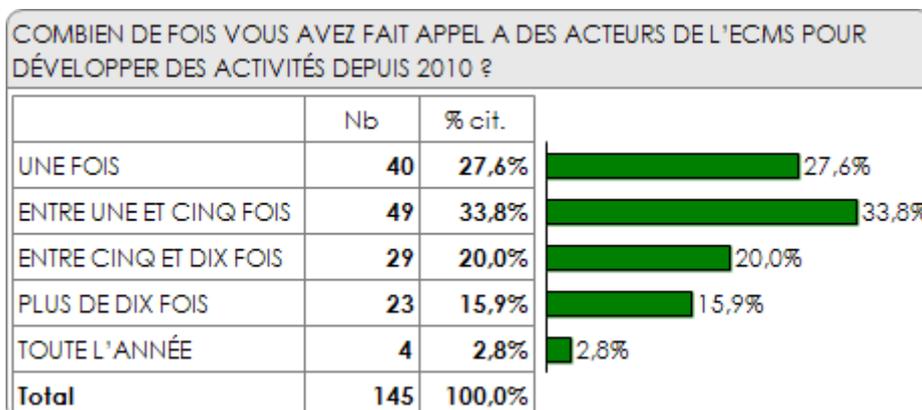
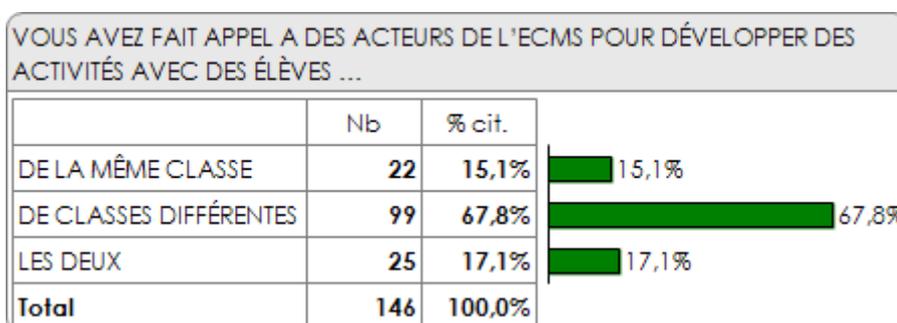
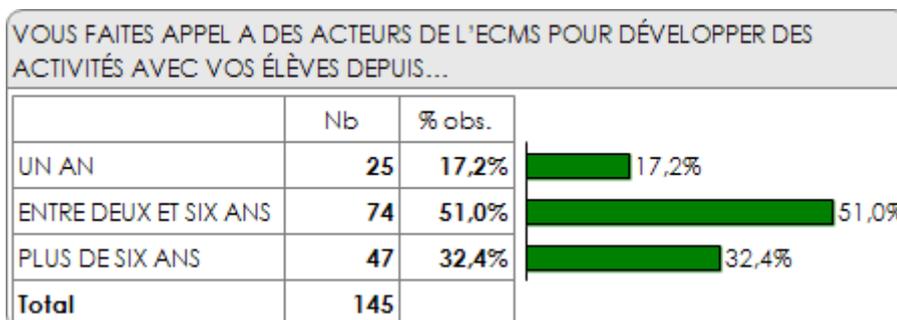
Type de questionnaires et acteur-ric-e-s ECMS



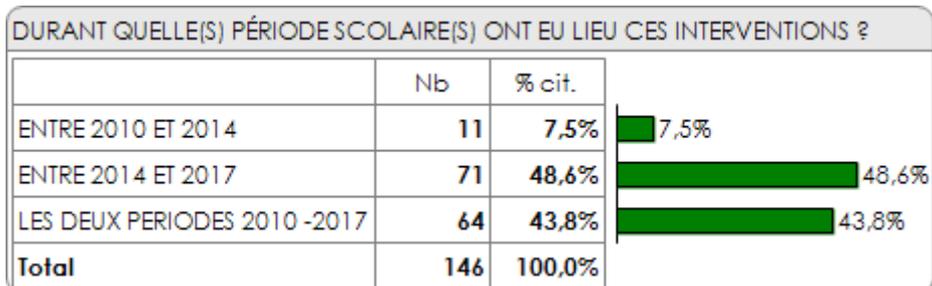
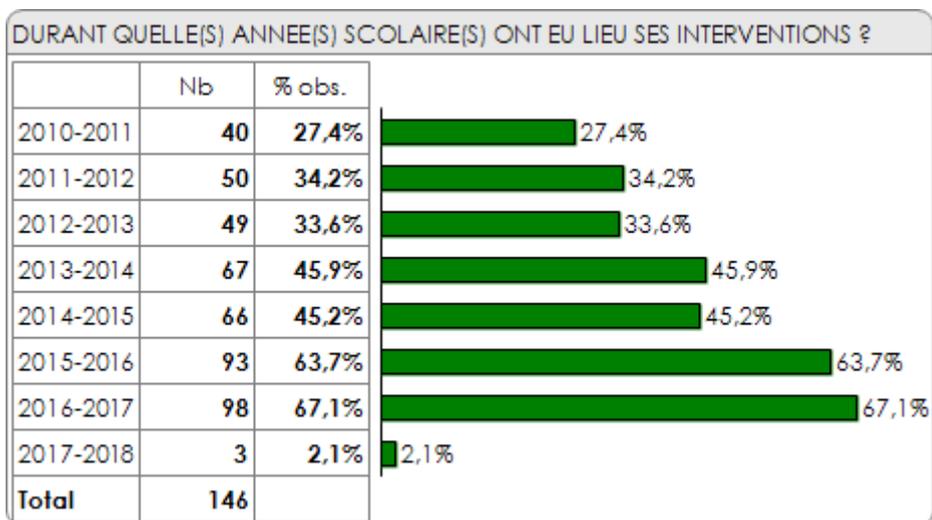
Distribution selon la province, le réseau, le sexe de l'enseignant-e-s et le degré scolaire



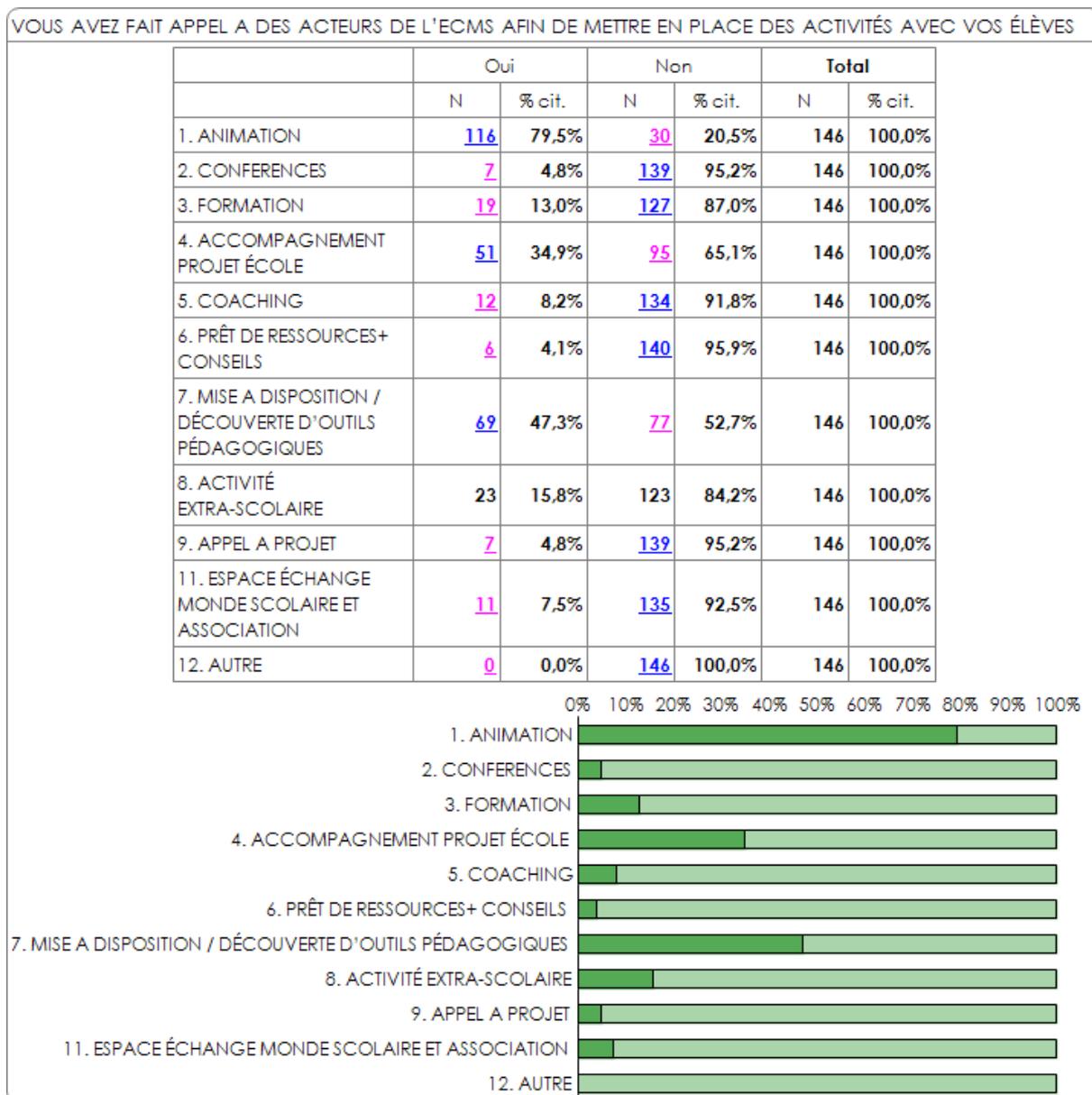
Distribution selon la durée, le nombre de classes concernées et la fréquence



Distribution selon la période de l'intervention



Distribution selon le type d'activités réalisées



Distribution selon le niveau de satisfaction

SATISFACTION PAR RAPPORT A CETTE ACTIVITE ?										
	PAS DU TOUT SATISFAIT-E		FAIBLEMENT SATISFAIT-E		SATISFAIT-E		TRÈS SATISFAIT-E		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
1. ANIMATION	0	0,0%	6	5,2%	34	29,3%	76	65,5%	116	100,0%
2. CONFERENCES	0	0,0%	0	0,0%	3	42,9%	4	57,1%	7	100,0%
3. FORMATION	0	0,0%	3	15,8%	6	31,6%	10	52,6%	19	100,0%
4. ACCOMPAGNEMENT PROJET ÉCOLE	0	0,0%	4	7,8%	15	29,4%	32	62,7%	51	100,0%
5. COACHING	0	0,0%	1	8,3%	5	41,7%	6	50,0%	12	100,0%
6. PRÊT DE RESSOURCES+ CONSEILS	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6	100,0%	6	100,0%
7. MISE A DISPOSITION / DÉCOUVERTE D'OUTILS PÉDAGOGIQUES	0	0,0%	4	5,9%	15	22,1%	49	72,1%	68	100,0%
8. ACTIVITÉ EXTRA-SCOLAIRE	0	0,0%	0	0,0%	4	17,4%	19	82,6%	23	100,0%
9. APPEL A PROJET	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	100,0%	7	100,0%
11. ESPACE ÉCHANGE MONDE SCOLAIRE ET ASSOCIATION	0	0,0%	0	0,0%	4	36,4%	7	63,6%	11	100,0%
12. AUTRE	0		0		0		0		0	100,0%

Activity	Satisfied (Light Green)	Very Satisfied (Dark Green)
1. ANIMATION	29,3%	70,7%
2. CONFERENCES	57,1%	42,9%
3. FORMATION	31,6%	68,4%
4. ACCOMPAGNEMENT PROJET ÉCOLE	29,4%	70,6%
5. COACHING	41,7%	58,3%
6. PRÊT DE RESSOURCES+ CONSEILS	100,0%	0,0%
7. MISE A DISPOSITION / DÉCOUVERTE D'OUTILS PÉDAGOGIQUES	22,1%	77,9%
8. ACTIVITÉ EXTRA-SCOLAIRE	17,4%	82,6%
9. APPEL A PROJET	100,0%	0,0%
11. ESPACE ÉCHANGE MONDE SCOLAIRE ET ASSOCIATION	36,4%	63,6%
12. AUTRE	100,0%	0,0%

8.3. Présentation des études de cas

Ecole	Commune	Personne de contact	Réseau	Niveau	Province	Acteurs	Date
Centre scolaire Val Duchesse	Auderghem	Catherine Magnee	C	Sec.	BXL	Caritas (+ CJP, CRB)	22/05
Collège Saint Augustin	Enghien	Christine Claus	C	Sec.	HI	E&F (+CNCD, DBA)	28/05
Ecole communale Pierre Van Hoegaerden	Ohain	Declerc Marianne	B	Prim.	BW	IDP	31/05
Ecole communale primaire de la Croix	Ottignies	Resteigne Julie	B	Prim.	BW	IDP (+ CNCD, Géomoun)	05/06
Institut Saint-Roch	Theux	Bénédicte Noirfalise	C	Sec.	LI	Oxfam MmM (+ ALC, Caritas, CJP, DBA, Oxfam Sol, Via DB)	24/05
Institut Cardijn Lorraine	Athus	Catherine Vandersmissen	C	Sec.	LU	Oxfam MDM (+E&F)	21/05

8.4. Liste des personnes interviewées

Afin de mieux cerner le contexte de l'étude, les avis de différent-e-s acteur-ric-e-s clés de l'ECMS ont été recueillis dans le cadre, selon le cas, d'interviews spécifiques à cette étude et/ou à l'occasion et en parallèle d'interviews menées pour une autre évaluation sur l'éducation au développement.

Les entretiens portaient sur les questions et défis les plus importants qui concernaient la pertinence, l'efficacité, l'efficience, la durabilité, l'impact et la cohérence des activités d'ECMS ; les exemples de bonnes pratiques et les leçons utiles à capitaliser.

Nom	Fonction	Organisation	Date
Katrien Degrauwe	Chargé des programmes nord	Cabinet de la coopération	10/11
Thierry De Smedt	Professeur émérite en communication sociale	UCL	30/11
Mara Coppens	Chef de service D3.1 Education au développement	SPF AE - DGD	01/12
Florence Depierreux	Coordinatrice pédagogique	ALC - CTB	05/12
Magali Lucy	Chargée thématique Qualité & ECMS	ACODEV	19/12

Par ailleurs, des éléments de contexte ont été également recueillis de manière plus informelle lors de la réunion du GPS ECMS du 7 novembre 2017 auprès des participants, à savoir : Fabienne Van Michel (CRB); Bénédicte Raskin (DBA) ; Dolores Fourneau (Entraide et Fraternité) ; Nathalie Delbar (GEOMOUN) ; Mélissa Gaj (MMH) ; Sara Gérardin (MRAC) ; Bruno Gemenne (Oxfam-MDM) ; Camille Druant (OXFAM Solidarité) ; Eric Petijean (QUINOA) ; Nancy Darding (SCI) ; Camille Berger (SCI) ; Magali Lucy (ACODEV).

8.5. Questionnaires pour l'interview téléphonique des enseignants

Questionnaire Q1

« 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

QUESTIONNAIRE – 2017-2018

ÉDUCATION FONDAMENTALE ET PREMIERE DEGRE (1ERE PRIMAIRE A 2EME SECONDAIRE)

INTRODUCTION

SE PRÉSENTER ET PRÉSENTER L'ÉTUDE

- Donner son nom. Expliquer que vous travaillez pour DRIS, bureau qui a été choisi par ACODEV pour réaliser leur étude d'impact : « Perception des enseignant-e-s quant à l'impact des activités d'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire (ECMS) dans l'enseignement obligatoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) ».
- Souligner que l'objectif de l'étude est d'identifier L'IMPACT DE L'ECMS SUR LES ÉLÈVES, et que pour ce faire nous recueillons la perception des instituteurs – trices sur ledit impact.
- Signaler qu'ils ont été sélectionnés pour répondre à cette enquête parce qu'ils ont eu recours à au moins une activité d'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire (on parlait avant d'éducation au développement) dans leur enseignement ces dernières années. Cette activité de forme variée (animation, accompagnement de projets, appel à projet, conférence, formation, activité extra-scolaire, mise à disposition/découvertes d'outils, coaching, espaces d'échange) a été réalisée soit avec une ONG, soit avec ANONCER LA COULEUR - ALC.
- Expliquer la durée de l'enquête : approximativement : entre 30 et 45 minutes.
- Expliquer que les informations recueillies seront traitées de manière confidentielle et seront utilisées uniquement à des fins d'analyse, inviter les répondants à donner leur avis en toute liberté, sincérité et honnêteté.
- Vérifier que le répondant est enseignant-e de l'éducation fondamentale (1ere année – 6eme année PRIMAIRE) ou du premier degré (1ere et 2eme secondaire)

1. IDENTIFICATION

	DESCRIPTION	CODE
A1. NUMÉRO DU QUESTIONNAIRE		0 0 0
A2. NOM DU RÉPONDANT-E	1.	
A3. NOM DE L'ÉTABLISSEMENT		
A.4 NUMÉRO DE L'ÉTABLISSEMENT		

A5. VILLE		
A6. PROVINCE	HA BW BX LI LU NA	
A7. RÉSEAU	A B C D	

CODE A1.	CODE A2.
0 : Sans réponse 1 : HA = Hainaut 2 : BW= Brabant Wallon 3 : BX = Bruxelles 4 : Li = Liège 5 : LU = Luxembourg 6 : NA = Namur	0 : Sans réponse 1 : A= Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, Enseignement officiel. Ex: Athénée, école de l'État, COCOF, École de la communauté française, etc. 2 : B= Enseignement officiel subventionné. Ex: école subventionnée communale/provinciale 3 : C= Enseignement Libre subventionné (catholique, confessionnel, indépendant). Ex : Libre confessionnel/non confessionnel 4 : D= Autre. Ex: école privée, école Française, Asbl, bibliothèque / ludothèque, CRB, etc.

A8. NOM DE L'ENQUÊTEUR-TRICE	A9. DATE
	/ /

SECTION 1 : INFORMATIONS SUR LES INSTITUTEURS-TRICES ET LES ENSEIGNANT-E-S

No	QUESTIONS	CODES	
120	NOTEZ LE SEXE DU OU DE LA RÉPONDANTE	HOMME	1
		FEMME	2
121	(RAPPELEZ QUE LES ACTEURS ECMS PEUVENT ÊTRE DES ONGs OU ALC) VOUS FAITES APPEL A DES ACTEURS DE L'ECMS POUR DÉVELOPPER DES ACTIVITÉS AVEC VOS ÉLÈVES DEPUIS...	UN AN	1
		ENTRE DEUX ET SIX ANS	2
		PLUS DE SIX ANS	3
122	VOUS AVEZ FAIT APPEL A DES ACTEURS DE L'ECMS POUR DÉVELOPPER DES ACTIVITÉS AVEC DES ÉLÈVES ...	DE LA MÊME CLASSE	1
		DE CLASSES DIFFÉRENTS	2
		LES DEUX	3
123	COMBIEN DE FOIS VOUS AVEZ FAIT APPEL A DES ACTEURS DE L'ECMS POUR DÉVELOPPER DES ACTIVITÉS DEPUIS 2010 ?	UNE FOIS	1
		ENTRE UNE ET CINQ FOIS	2
		ENTRE CINQ ET DIX FOIS	3
		PLUS DE DIX FOIS	4
124	VEUILLEZ INDIQUER LA OU LES MATIÈRES CONCERNÉES		
125	DANS/POUR QUELLES CLASSES ONT EU LIEU LES ACTIVITÉS DE CES ACTEURS DE L'ECMS ?	1ERE PRIMAIRE	1
		2EME PRIMAIRE	2
		3EME PRIMAIRE	3
		4EME PRIMAIRE	4
		5EME PRIMAIRE	5
		6EME PRIMAIRE	6
		1ERE SECONDAIRE	7
		2EME SECONDAIRE	8
126	INTRODUISEZ LE DEGRÉ	ÉDUCATION FONDAMENTALE (1ERE-6ME PRIMAIRE)	1
		1 ^{ER} DEGRÉ (1ERE-2EME SECONDAIRE)	2
127	DURANT QUELLE(S) ANNEE(S) SCOLAIRE(S) A EU LIEU L'INTERVENTION ?	2010-2011	1
		2011-2012	2
		2012-2013	3
		2013-2014	4
		2014-2015	5
		2015-2016	6
		2016-2017	7
128	DURANT QUELLE(S) PÉRIODE SCOLAIRE(S) A EU LIEU L'ACTIVITÉ ?	ENTRE 2010 ET 2014	1
		ENTRE 2014 ET 2017	2

SECTION 2 : TYPES D'INTERVENTIONS ECMS

- EXPLIQUER QUE CETTE PARTIE CONCERNE LES IMPACTS QUE L'ON PEUT CONSTATER A LA FIN DES INTERVENTIONS ECMS MAIS AUSSI LES IMPACTS QUI SE MANIFESTENT APRES MAIS QU'IL EST POSSIBLE D'ATTRIBUER AUX INTERVENTIONS ECMS DANS LA MESURE OU CELLES-CI ONT ETE UN SUPPORT POUR LES CONTENUS DEVELOPPES A D'AUTRES MOMENTS PENDANT LES COURS.
- SI L'INTERVIEWE A DES OBSERVATIONS, LES NOTER DANS LA CASE CORRESPONDANTE AU TYPE D'ACTIVITES.

	TYPES D'INTERVENTIONS ECMS	VOUS AVEZ FAIT APPEL A DES ACTEURS DE L'ECMS AFIN DE METTRE EN PLACE DES ACTIVITÉS AVEC VOS ÉLÈVES	VOUS ÊTES :	SELON VOUS, QUELS IMPACTS ONT EU CES INTERVENTIONS SUR VOS ELEVES ? (DEMANDER DES MOTS CLÉS)
		200	201 (1=OUI 2=NON)	202 DE CETTE ACTIVITÉ ?
1	ANIMATION	1 2	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7
2	CONFERENCE	1 2	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7
3	FORMATION	1 2	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7
4	ACCOMPAGNEMENT PROJET ET/OU TRAJET D'ÉCOLE	1 2	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7
5	COACHING	1 2	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7
6	PRÊT DE RESSOURCES + CONSEILS	1 2	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7
7	MISE A DISPOSITION / DÉCOUVERTE D'OUTILS PÉDAGOGIQUES	1 2	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7
8	ACTIVITÉ EXTRA-SCOLAIRE	1 2	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7
9	APPEL A PROJET	1 2	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7
11	ESPACE ECHANGE MONDE SCOLAIRE ET ASSOCIATION DONNER DES EXEMPLES (STANDS, WORLD CAFÉ, ETC.)	1 2	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7

12	AUTRE	1	2	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7
	(SPÉCIFIEZ)													

SECTION 3 : IMPACT DE L'ECMS

ATTENTION: EXPLIQUER QUE LES SEPT COMPETENCES LISTEES CORRESPONDENT AU REFERENTIEL D'ECMS. SOULIGNER LE FAIT QUE CETTE PARTIE CONCERNE L'IMPACT DE L'ECMS SUR LES COMPETENCES EN GENERALE ET NON PAS EN LIEN A UNE INTERVENTION SPECIFIQUE.

Pouvez –vous nous indiquer dans quelle mesure les interventions des acteurs de l'ECMS ont eu un impact sur l'acquisition, par vos élèves des compétences suivantes ?

CODES Q.300- 306	
1=	EFFET CONTRAIRE (A DIMINUE LA COMPETENCE DE L'ÉLÈVE)
2=	AUCUN EFFET SUR L'ACQUISITION DE LA COMPETENCE (NI POSITIF NI NÉGATIF)
3=	EFFET PLUTÔT POSITIF SUR L'ACQUISITION DE LA COMPETENCE
4=	EFFET TRÈS POSITIF SUR L'ACQUISITION DE LA COMPETENCE

300. S'INFORMER SUR LE MONDE ET SES INTERCONNEXIONS		
No.	QUESTIONS	CODES
1	DÉVELOPPER LA CURIOSITÉ POUR LA DIVERSITÉ	1 2 3 4
2	DÉCOUVRIR LE MONDE A PARTIR DU CONCRET	1 2 3 4
3	ÊTRE SENSIBILISÉ-E AUX ENJEUX MONDIAUX (COMPRENDRE ET/OU ANALYSER)	1 2 3 4

301. SE SENTIR CONCERNÉ-E		
No.	QUESTIONS	CODES
1	DÉCOUVRIR, COMPRENDRE ET / OU RESPECTER LES DIFFÉRENTES CULTURES AU SEIN D'UNE COMMUNAUTÉ	1 2 3 4

2	DÉCOUVRIR LES VALEURS COMMUNES ENTRE DES CULTURES DIFFÉRENTES.	1 2 3 4
3	COMPRENDRE LA NOTION DE PARTAGE ET DE SOLIDARITÉ	1 2 3 4
4	DÉFENDRE L'ÉGALITÉ ENTRE HUMAINS (GENRE, CULTURE, ORIGINE)	1 2 3 4
4	MIEUX SE CONNAÎTRE SOI-MÊME	1 2 3 4
5	DÉVELOPPER L'ATTENTION POUR LES AUTRES	1 2 3 4
6	COMPRENDRE LES FACTEURS DU VIVRE ENSEMBLE	1 2 3 4

302. DÉVELOPPER UNE PENSÉE POSITIVE NON DISCRIMINANTE		
No.	QUESTIONS	CODES
1	AVOIR UNE VISION POSITIVE SUR LES AUTRES AU DELÀ DES APPARENCES	1 2 3 4
2	LUTTER CONTRE LES GÉNÉRALISATIONS (Stéréotypes)	1 2 3 4

303. ÊTRE CONSCIENT DE SA RESPONSABILITÉ LOCALE ET/OU GLOBALE		
No.	QUESTIONS	CODES
1	CONNAÎTRE SES DROITS ET SES DEVOIRS	1 2 3 4
2	COMPRENDRE COMMENT NOS CHOIX / ACTIONS PEUVENT AVOIR UN IMPACT POSITIF SUR LES AUTRES, SUR NOUS MÊMES ET NOTRE COMMUNAUTÉ.	1 2 3 4

304. SE CONSTRUIRE LIBREMENT UNE OPINION CRITIQUE		
No.	QUESTIONS	CODES
1	DISTINGUER ENTRE LES FAITS, LES PRÉJUGÉS ET LES POINTS DE VUE	1 2 3 4
2	DÉCOUVRIR QU'IL EXISTE PLUSIEURS POINTS DE VUE SUR UNE QUESTION	1 2 3 4
3	DÉVELOPPER UN ESPRIT CRITIQUE FACE AUX INFORMATIONS	1 2 3 4
4	SE CONSTRUIRE UNE OPINION PERSONNELLE	1 2 3 4

305. MENER UNE ACTION UTILE VERS L'EXTÉRIEUR		
No.	QUESTIONS	CODES
1	FAVORISER L'ENTRAIDE ET LA COLLABORATION, TRAVAILLER ENSEMBLE	1 2 3 4
2	COMPRENDRE L'IMPORTANCE DE LA COOPÉRATION FACE A LA COMPÉTITION	1 2 3 4
3	RÉALISER DES ACTIONS / PARTICIPER A DES ACTIVITÉS LOCALES OU A L'ÉCOLE DANS LE SENS D'UN MONDE PLUS JUSTE, PLUS SOLIDAIRE ET PLUS DURABLE.	1 2 3 4

306. ADHERER LIBREMENT AUX VALEURS DE LA CITOYENNETÉ MONDIALE		
No.	QUESTIONS	CODES
1	MOBILISER SON SENS DE LA JUSTICE POUR SE POSITIONNER PAR RAPPORT AUX SITUATIONS CONCRÈTES.	1 2 3 4
2	MOBILISER LES NOTIONS DE JUSTICE, DE SOLIDARITÉ, DE DURABILITÉ POUR ENTREPRENDRE DES ACTIONS CONCRÈTES	1 2 3 4

SECTION 4 : PERCEPTION GLOBALE DES ENSEIGNANTS SUR L'IMPACT DE L'ECMS

400. QUELS SONT SELON VOUS, LES EFFETS POSITIFS DES INTERVENTIONS ECMS SUR VOS ÉLÈVES ?	
1	EN TERMES DE « <u>SAVOIR</u> »
2	EN TERMES DE « <u>SAVOIR FAIRE</u> »
3	EN TERMES DE « <u>SAVOIR ÊTRE</u> » ET/OU TRASMETTRE

401. QUELS SONT SELON VOUS, LES EFFETS NÉGATIFS DE L'ECMS SUR VOS ÉLÈVES ?	

402. QUELS SONT SELON VOUS, LES AMÉLIORATIONS POSSIBLES AFIN DE MAXIMISER LES EFFETS POSITIFS ?	

MERCI BEAUCOUP POUR LE TEMPS QUE VOUS AVEZ ACCEPTE DE CONSACRER A NOTRE ÉTUDE !

Questionnaire Q2

ACODEV

« 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 QUESTIONNAIRE – 2017-2018

DEUXIÈME ET TROISIÈME DEGRÉ / TECHNIQUE ET PROFESIONNEL

1. IDENTIFICATION

	DESCRIPTION	CODE
A1. NUM. DU QUESTIONNAIRE		
A1BIS NUMERO DE L'INTERVENTION	NOM DE L'ONG /	
A2. NOM DU RÉPONDANT -E		
A3. NOM DE L'ÉTABLISSEMENT		
A4. VILLE		
A5. PROVINCE	HA BW BX LI LU NA	
A6. RÉSEAU	A B C D	

CODE A5.	CODE A6.
0 : Sans réponse 1 : HA = Hainaut 2 : BW= Brabant Wallon 3 : BX = Bruxelles 4 : Li = Liège 5 : LU = Luxembourg 6 : NA = Namur	0 : Sans réponse 1 : A= Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, Enseignement officiel. Ex: Athénée, école de l'État, COCOF, École de la communauté française, etc. 2 : B= Enseignement officiel subventionné. Ex: école subventionnée communale/provinciale 3 : C= Enseignement Libre subventionné (catholique, confessionnel, indépendant). Ex : Libre confessionnel/non confessionnel 4 : D= Autre. Ex: école privée, école Française, Asbl, bibliothèque / ludothèque, CRB, etc.

NOM DE L'ENQUÊTEUR -TRICE	DATE
	A8.
	/ /

SECTION 1 : INFORMATIONS SUR LES ENSEIGNANT-E-S

No	QUESTIONS	CODES
120	SEXE	HOMME 1 FEMME 2
121	DANS/POUR QUELLES CLASSES ONT EU LIEU LES INTERVENTIONS DE CES ACTEURS DE L'ECMS ?	3EME SECONDAIRE 1 4EME SECONDAIRE 2 5EME SECONDAIRE 3 6EME SECONDAIRE 4
122	VOUS FAITES APPEL A DES ACTEURS DE L'ECMS POUR DÉVELOPPER DES ACTIVITÉS AVEC VOS ÉLÈVES DEPUIS...	UN AN 1 ENTRE DEUX ET SIX ANS 2 PLUS DE SIX ANS 3
123	VOUS AVEZ FAIT APPEL A DES ACTEURS DE L'ECMS POUR DÉVELOPPER DES ACTIVITÉS AVEC DES ÉLÈVES ...	DE LA MÊME CLASSE 1 DE CLASSES DIFFÉRENTES 2 LES DEUX 3
124	COMBIEN DE FOIS VOUS AVEZ FAIT APPEL A DES ACTEURS DE L'ECMS POUR DÉVELOPPER DES ACTIVITÉS DEPUIS 2010 ?	UNE FOIS 1 ENTRE UNE ET CINQ FOIS 2 ENTRE CINQ ET DIX FOIS 3 PLUS DE DIX FOIS 4 TOUTE L'ANNÉE 5
125	DEGRÉ	DEUXIÈME DEGRÉ (3EME ET 4EME SECONDAIRE) 1 TROISIÈME DEGRÉ (5EME-6EME SECONDAIRE) 2
126	DURANT QUELLE(S) ANNEE(S) SCOLAIRE(S) ONT EU LIEU SES INTERVENTIONS ?	2010-2011 1 2011-2012 2 2012-2013 3 2013-2014 4 2014-2015 5 2015-2016 6 2016-2017 7
127	DURANT QUELLE(S) PÉRIODE SCOLAIRE(S) ONT EU LIEU CES INTERVENTIONS ?	ENTRE 2010 ET 2014 1 ENTRE 2014 ET 2017 2
128	VEUILLEZ DECRIRE BRIEVEMENT L'INTERVENTION CETTE QUESTION CONCERNE L'ACTIVITÉ DÉVELOPPÉE AVEC L'ONG QUI A DONNÉ LE CONTACT)	
129	VEUILLEZ INDIQUER LA OU LES MATIÈRES CONCERNÉES CETTE QUESTION CONCERNE L'ACTIVITÉ DÉVELOPPÉE AVEC L'ONG QUI A DONNÉ LE CONTACT)	

SECTION 2 : TYPES D'ACTIVÉS ECMS

	TYPES D'INTERVENTIONS ECMS	VOUS AVEZ FAIT APPEL A DES ACTEURS DE L'ECMS AFIN DE METTRE EN PLACE DES ACTIVITÉS AVEC VOS ÉLÈVES	VOUS ÊTES : 1) PAS DU TOUT SATISFAIT-E 2) FAIBLEMENT SATISFAIT-E 3) SATISFAIT-E 4) TRÈS SATISFAIT-E DE CETTE ACTIVITÉ ?	SELON VOUS, QUELS IMPACTS ONT EU CES INTERVENTIONSS SUR VOS ÉLÈVES ?
	200	201 (COCHEZ LA OU LES BONS OPTIONS)	202	203
1	ANIMATION		1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7
2	CONFERENCES		1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7
3	FORMATION		1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7
4	ACCOMPAGNEMENT PROJET ÉCOLE		1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7
5	COACHING		1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7
6	PRÊT DE RESSOURCES+ CONSEILS		1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7
7	MISE A DISPOSITION / DÉCOUVERTE D'OUTILS PÉDAGOGIQUES		1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7
8	ACTIVITÉ EXTRA-SCOLAIRE		1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7
9	APPEL A PROJET		1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7
11	ESPACE ÉCHANGE MONDE SCOLAIRE ET ASSOCIATION		1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7
12	AUTRE		1 2 3 4	
	(SPÉCIFIEZ)			

SECTION 3 : IMPACT DE L'ECMS

Pouvez –vous nous indiquer dans quelle mesure les interventions des acteurs de l'ECMS ont eu un impact sur l'acquisition, par vos élèves des compétences suivantes ?

2. CODES Q.300- 306	
1=	EFFET CONTRAIRE (A DIMINUÉ LA COMPÉTENCE DE L'ÉLÈVE)
2=	AUCUN EFFET SUR L'ACQUISITION DE LA COMPÉTENCE (NI POSITIF NI NÉGATIF)
3=	EFFET PLUTÔT POSITIF SUR L'ACQUISITION DE LA COMPÉTENCE
4=	EFFET TRÈS POSITIF SUR L'ACQUISITION DE LA COMPÉTENCE

300. S'INFORMER SUR LE MONDE ET SES INTERCONNEXIONS		
No.	QUESTIONS	CODES
1	FAIRE LE LIEN ENTRE ICI ET AILLEURS (PERCEVOIR DES INTERCONNEXIONS, DES INTERDÉPENDANCES ET/OU TRANSPOSER DES PROBLÈMES LOCAUX A DES ENJEUX GLOBAUX)	1 2 3 4
2	ENVISAGER LA COMPLEXITÉ DU MONDE (PLUSIEURS CAUSES, PLUSIEURS SOLUTIONS POUR UN MÊME PROBLÈME)	1 2 3 4
3	ANALYSER DIFFÉRENTES FORMES D'INFORMATION EN FONCTION DES ACTEURS DONT ELLES ÉMANENT	1 2 3 4

301. SE SENTIR CONCERNÉ-E		
No.	QUESTIONS	CODES
1	PERCEVOIR DES VALEURS COMMUNES ENTRE CULTURES DIFFÉRENTES ET / OU PERCEVOIR LES AVANTAGES LIÉS A LA DIVERSITÉ CULTURELLE	1 2 3 4
2	COMPRENDRE LA NOTION DE SOLIDARITÉ	1 2 3 4
3	DÉFENDRE L'ÉGALITÉ ENTRE HUMAINS (GENRE, CULTURE, ORIGINE)	1 2 3 4
3	MIEUX SE CONNAÎTRE SOI-MÊME	1 2 3 4
4	DÉVELOPPER L'EMPATHIE POUR LES AUTRES	1 2 3 4
5	RENCONTRER L'AUTRE ET /OU DIALOGUER AVEC L'AUTRE EN ACCEPTANT LES DIFFÉRENCES DE POINT DE VUE ET DE CULTURE	1 2 3 4

302. DÉVELOPPER UNE PENSÉE POSITIVE NON DISCRIMINANTE		
No.	QUESTIONS	CODES
1	AVOIR UNE VISION POSITIVE SUR LES AUTRES AU DELÀ DES APPARENCES	1 2 3 4
2	PRENDRE CONSCIENCE QU'ON UTILISE DES STÉRÉOTYPES ET / OU APPRENDRE A EN DÉCONSTRUIRE CERTAINS	1 2 3 4
3	RÉFLÉCHIR SUR LA DISCRIMINATION ET L'EXCLUSION	1 2 3 4

303. ÊTRE CONSCIENT DE SA RESPONSABILITÉ LOCALE ET GLOBALE		
No.	QUESTIONS	CODES
1	CONNAÎTRE ET EXERCER SES DROITS ET SES DEVOIRS	1 2 3 4
2	PRENDRE CONSCIENCE DE NOTRE RESPONSABILITÉ LOCALE ET GLOBALE	1 2 3 4
3	DÉCOUVRIR DES LEVIERS D'ACTION / LA VARIÉTÉ D' ACTIONS POSSIBLES DANS LESQUELLES LES JEUNES PEUVENT S'ENGAGER (PAR EXEMPLE EN TANT QUE CONSOMMATEURS, ÉLECTEURS, BÉNÉVOLES, ÉPARGNANT).	1 2 3 4
4	RÉFLÉCHIR A LA COHÉRENCE ENTRE SES VALEURS ET SES ACTES (ET AUX LIMITATIONS DE CETTE COHÉRENCE).	1 2 3 4

304. SE CONSTRUIRE LIBREMENT UNE OPINION CRITIQUE		
No.	QUESTIONS	CODES
1	QUESTIONNER LES GÉNÉRALISATIONS FAITES A PARTIR D'UN CAS PARTICULIER	1 2 3 4
2	DÉVELOPPER SON ESPRIT CRITIQUE FACE AUX INFORMATIONS	1 2 3 4
3	RAISONNER SUR DES DILEMMES ÉTHIQUES (PAR EXEMPLE : TRAVAIL DES ENFANTS) ET/OU ARGUMENTER EN MOBILISANT UN CADRE DE VALEURS PRÉÉTABLIES (PAR EXEMPLE, LES DROITS HUMAINS)	1 2 3 4
4	OSER EXPRIMER SON OPINION AU SEIN D'UN GROUPE ET SAVOIR DÉBATTRE DANS LE RESPECT DES OPINIONS D'AUTRUI	1 2 3 4

305. MENER UNE ACTION UTILE VERS L'EXTÉRIEUR		
No.	QUESTIONS	CODES
1	COMPRENDRE L'IMPORTANCE DE LA COOPÉRATION FACE A LA COMPÉTITION	1 2 3 4
2	APPRENDRE A DIALOGUER, NÉGOCIER ET A GÉRER DES CONFLITS DE MANIÈRE NON-VIOLENTE	1 2 3 4

3	DÉPASSER LE FATALISME DES CONSTATS NÉGATIFS ET S'INTÉRESSER AUX ACTIONS EXISTANTES	1	2	3	4
4	AGIR AU-DELÀ DU CADRE DE L'ÉCOLE / S'ENGAGER ET / OU SE DONNER LES MOYENS POUR L'ACTION (INDIVIDUELLEMENT OU COLLECTIVEMENT).	1	2	3	4
5	INCITER LES AUTRES A AGIR	1	2	3	4

306. ADHÉRER LIBREMENT AUX VALEURS DE LA CITOYENNETÉ MONDIALE					
No.	QUESTIONS	CODES			
1	REPÉRER LES AVANTAGES, LES OPPORTUNITÉS ET LA VALEUR DE L'ENGAGEMENT SOCIAL	1	2	3	4
2	METTRE EN DÉBAT LA JUSTICE, LA SOLIDARITÉ, L'ÉGALITÉ, L'OUVERTURE A L'AUTRE, LE RESPECT DE L'ENVIRONNEMENT, LA DIVERSITÉ, LA RESPONSABILITÉ ET LA PARTICIPATION.	1	2	3	4

SECTION 4 : PERCEPTION GLOBALE DES ENSEIGNANTS SUR L'IMPACT DE L'ECMS

400. QUELS SONT SELON VOUS, LES EFFETS POSITIFS DE L'ECMS SUR VOS ÉLÈVES ?	
1	EN TERMES DE « <u>SAVOIR</u> »
2	EN TERMES DE « <u>SAVOIR FAIRE</u> »
3	EN TERMES DE « <u>SAVOIR ÊTRE</u> »

401. QUELS SONT SELON VOUS, LES EFFETS NÉGATIFS DE L'ECMS SUR VOS ÉLÈVES ?	

402. QUELS SONT SELON VOUS, LES AMÉLIORATIONS POSSIBLES AFIN DE MAXIMISER LES EFFETS POSITIFS DE L'ECMS ?	

MERCI BEAUCOUP POUR LE TEMPS QUE VOUS AVEZ ACCEPTÉ DE CONSACRER A NOTRE ÉTUDE !

8.6. Guide d'entretien pour les études de cas

Étude d'impact : perception des enseignant-e-s quant à l'impact des interventions d'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire (ECMS)

ACODEV / ALC

GRILLE DE QUESTIONS POUR LES ÉTUDES DE CAS (Direction, Instituteurs-trices, Enseignant-e-s)

L'ONG ... ou ALC a réalisé (une ou) plusieurs activités d'ECMS dans votre école ces dernières années. Notre évaluation porte de manière générale sur la perception des enseignant-e-s quant à l'impact de ces interventions dans l'enseignement obligatoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).

La perception des enseignant-e-s et de la Direction quant aux effets/impact des interventions de l'ECMS sur les élèves

1. De manière générale, quels sont les facteurs, éléments qui permettent de renforcer une attitude citoyenne mondiale et solidaire chez les élèves ? Dans quelle mesure l' (les) activité(s) comme celle(s) de l'ONG... ou d'ALC que vous avez accueillie(s) est(sont)-elle(s) un facteur important/principal/essentiel dans cette amélioration ?
2. Plus particulièrement au niveau de ces interventions d'ECMS, quels sont les facteurs clé/moteurs/éléments déclencheurs qui favorisent un impact positif de ces interventions sur les élèves ?
3. Quels sont les effets/l'impact des interventions d'ECMS au niveau des élèves (en termes de compétences pour accroître la citoyenneté mondiale et solidaire) ? Quels sont ceux qui sont les plus significatifs ?
4. *Y a-t-il un impact différent sur les élèves quand l'enseignant-e travaille dans le cours ciblé ou dans une approche transversale au niveau des cours ou même de l'école (semaine citoyenne, thème sur l'année pour un degré ou l'ensemble des degrés, etc.) ? Y a-t-il un impact différent sur les élèves quand l'enseignant-e travaille dans une matière spécifique plutôt qu'une autre ?*
5. *Y a-t-il un impact différent sur les élèves en fonction des moyens, types d'activité utilisés : animation, témoignage, accompagnement de projet, prêt de ressource ou de matériel, etc. ? Quels sont les moyens, activités les plus « efficace » pour provoquer des changements positifs sur les élèves qui perdurent ?*

6. Les changements opérés perdurent-ils dans le temps ?
7. Mettre en évidence les effets attendus/non attendus

La perception des enseignant-e-s et de la Direction quant aux effets/impact des interventions de l'ECMS sur les enseignant-e-s

8. Quels sont les facteurs-clés/moteurs/éléments déclencheurs/types d'intervention qui favorisent l'exercice d'une citoyenneté mondiale et solidaire en milieu scolaire et plus particulièrement l'engagement des enseignant-e-s à mener des démarches de qualité en ECMS au sein de leurs établissements ?
9. Quels sont les facteurs-clés qui entravent/empêchent l'exercice d'une citoyenneté mondiale et solidaire en milieu scolaire et plus particulièrement l'engagement des enseignant-e-s à mener des démarches de qualité en ECMS au sein de leurs établissements.
10. Quels sont les effets/l'impact des interventions d'ECMS au niveau des enseignant-e-s ? Quels sont les changements les plus significatifs ?
11. Mettre en évidence les effets attendus/non attendus

La perception des enseignant-e-s (et la Direction) quant aux effets/impact des interventions de sur leurs établissements (sur les directions, les projets d'établissements, les relations entre les enseignant-e-s ; etc.)

12. Qu'est-ce qui est fait dans l'établissement (ou pas) en matière d'ECMS ?
 - a. Contexte et dynamique
 - b. Par qui ? (État de lieu des parties prenantes).
13. Dans quelle mesure les interventions d'ECMS contribuent à un changement institutionnel dans les établissements scolaires qui en ont bénéficié ? (Comment l'école a-t-elle évolué, sur combien de temps ?).
14. Dans quelle mesure l'institution a ou non un effet/impact sur l'impact de l'ECMS
 - c. Il y a-t-il une corrélation entre l'impact de l'ECMS et les caractéristiques de l'établissement (caractéristiques à établir selon la grille développée pour l'étude « carto » et transmise par ALC).
 - d. Quel rôle joue les directions dans cet impact ? (moteurs et freins à ce niveau).
 - e. Selon vous, quel est le cadre plus propice ?
15. En quoi l'ECMS arrive-t-elle à s'adapter ou non à un contexte difficile à maîtriser (contextes des réformes scolaires ou des établissements scolaires qui ne sont pas favorables au développement de l'ECMS en leur sein) et quelle stratégie sont mises en place pour contourner les freins rencontrés ?
16. Mettre en évidence les effets attendus/non attendus

(Élèves)

La perception des élèves quant aux effets/impact des interventions de l'ECMS sur eux-mêmes

1. Á quelles activités d'ECMS, les élèves ont-ils participé ? En quoi consistaient-elles ? Pouvez-vous la décrire brièvement ? Qui les a animés ?
2. Qu'est-ce qui vous a le plus marqué, qui a été le plus étonnant pour vous, qu'est-ce que vous avez appris et que vous ne vous attendiez pas à apprendre ?
3. Qu'est ce qui, selon vous, était le plus important dans ce qui a été fait ?
4. L'activité d'ECMS vous a-t-elle fait changer d'avis sur un point particulier ? Si oui lequel ? Pourquoi ?
5. A la suite de l'activité d'ECMS avez-vous changé une de vos attitudes, une de vos habitudes ? Avez-vous fait quelque chose que vous ne faisiez pas avant ? Pourquoi ?
6. L'activité d'ECMS a-t-elle un effet sur le plus long terme ? Vous continuez à discuter de ces sujets avec vos copains, vous continuez à être intéressé-e par ces sujets, vous vous informés, vous continuez à mener des activités que vous ne faisiez pas avant ?
7. Est-ce que c'est activités d'ECMS vous ont permis de (si oui comment ?) :
 - a. mieux vous informer sur le monde et ses interconnexions
 - b. vous sentir plus concerné-e par ce qui se passe en Belgique et dans le monde
 - c. développer une pensée positive face aux évènements du monde, à être moins catégorique, moins discriminante, à avoir moins de stéréotype
 - d. être plus conscient de votre responsabilité locale et globale
 - e. vous construire librement une opinion critique, une opinion plus autonome (à ne pas prendre toutes les infos qui passe à la TV, radio, sur les réseaux pour une vérité toute faite, pour de l'argent comptant)
 - f. mener une action utile vers l'extérieur,
 - g. adhérer librement aux valeurs de la citoyenneté mondiale.

8.7. Termes de références