



Éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) pour un avenir inconnu

Répertorier les expériences
et débats passés
et actuels

Rapport pour le projet
Bridge 47

Rédigé par Rene Suša





Bridge 47 was created to bring people together to share and learn from each other. We mobilise **civil society** all around the world to do their part for global justice and eradication of poverty with the help of Global Citizenship Education.

We believe everyone can change the world. With the help of Global Citizenship Education, we can learn to do things better, to live by values that make a difference. Global Citizenship Education encourages us to reflect upon our assumptions, make informed decisions and demand policies that create a more fair and equal world.

Global Citizenship Education (GCE) for Unknown Futures:
Mapping Past and Current Experiments and Debates

© Bridge 47 2019

Writer: Rene Suša

Printed in EU

Table des matières

Introduction	2
1. Réflexions internes: différents points de vue sur l'ECM	2
1.1. Résumé des débats dominants sur l'ECM	3
1.2. De l'ECM dominante à l'ECM critique et au-delà	6
2. Construction de partenariats à l'intérieur et au-delà du secteur de l'ECM	11
2.1. Approches « core-to-core » et « edge-to-edge » pour la construction de partenariats	11
2.2. À quoi peut ressembler une approche « edge-to-edge » de la construction de partenariats, informée en matière d'ECM?	12
3. Une cartographie d'études de cas de partenariats, de mouvements et d'autres projets renseignés sur l'ECM	15
4. Traductions extérieures: comment parler de l'ECM à d'autres publics	21
4.1. Histoire pour les gouvernements et législateurs	21
4.2. Histoire pour les partenariats (institutions) : CSO, entreprises, entités publiques (police, armée)	22
4.3. Histoire pour l'engagement des citoyens (personnes) : jeunes, professionnels, senior, migrants, minorités, militants	23
Annexe critique : l'ECM émergeant de combats d'intensité élevée ou de faible intensité	27
Références	29

Introduction

Le présent rapport a été préparé à la demande du projet Bridge 47 pour la recherche sur l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) relativement à trois questions de recherche prédéfinies : 1) Quel est l'avantage de l'ECM pour nos sociétés ? 2) Quel est l'effet de l'ECM sur nos sociétés ? 3) Pourquoi croire que l'ECM apporte la réponse aux défis mondiaux ? La présente recherche utilise la cartographie sociale comme approche méthodologique principale pour répondre à ces questions. Les cartographies sociales représentent les différents débats et approches (discours) de domaines spécifiques afin de proposer une analyse plus complexe qui étudie des perspectives ou des visions multiples de problématiques et concepts clés.

Le présent rapport présente d'abord les principaux débats dans le domaine de l'ECM au cours des dix dernières années, en mettant en évidence les différents points de vue sur l'ECM grâce à des exemples provenant à la fois du cadre des politiques (Déclaration de Maastricht, UNESCO, OCDE) et de recherches universitaires sur l'ECM. Ensuite, en prenant en compte ces différents points de vue, il présente un cadre possible pour le développement de (nouveaux) partenariats à l'intérieur et au-delà du secteur de l'ECM. Ce cadre a pour but d'intégrer les différentes contributions possibles des diverses approches sans avoir recours au consensus de grande échelle (ou au plus petit dénominateur commun) comme base de coopération. Dans une troisième partie, le rapport présente une cartographie des différents projets, partenariats et initiatives d'ECM et liés à ECM, qui ont été examinés en tant qu'études de cas dans le cadre de cette recherche et qui ont été inclus en

tant qu'entrées dans la bibliothèque en ligne de Bridge 47. Cette partie présente les conclusions essentielles de l'étude comparative. Toute personne qui voudrait en apprendre plus sur ces projets est invitée à également se rendre sur la bibliothèque en ligne, car le présent rapport était limité par la taille et n'a pu inclure une présentation détaillée de tous ces projets. À partir des enseignements tirés des trois premières parties, la quatrième et dernière section propose, à titre d'exemple, trois histoires différentes à propos de l'ECM qui s'adressent à trois différents groupes cibles (législateurs, nouveaux partenaires potentiels, personnes intéressées) qui cherchent à soumettre des arguments en faveur de l'ECM de manière à ne pas sous-estimer la complexité des défis mondiaux qui nous attendent et à laisser de la place pour des approches plus critiques (non majoritaires) de l'ECM.

Bien que le présent rapport puisse être lu de manière linéaire, du début à la fin, chaque partie propose également une unité plus ou moins indépendante pouvant être utilisée séparément par les personnes travaillant sur des sujets plus spécifiques (partenariats, plaidoyer, innovation). Avec un peu de chance, le présent rapport permettra de provoquer des débats concernant l'ECM dans le cadre du projet Bridge 47, surtout si l'on prend en compte que ce rapport a été rédigé précisément au cours des semaines où le rapport de l'IPCC nous a clairement mis en garde sur le fait que nos approches existantes en matière de changement et notre réticence à mettre en place une transformation en profondeur de nos sociétés nous volent, et volent surtout les générations à venir, d'un avenir viable et habitable.

1. Réflexions internes: différents points de vue sur l'ECM

Cette partie propose une synthèse à la fois des débats récents et des débats persistants dans le large domaine de l'Éducation à la citoyenneté mondiale. Elle débute par un débat sur la terminologie relative à l'ECM en rappelant certaines des distinctions conceptuelles dominantes les plus communes et les cadres réglementaires fondamentaux. Elle s'intéresse ensuite aux différences conceptuelles entre les approches douces et critiques de l'ECM (Andreotti 2006). Enfin, elle nuance son propos en présentant la cartographie d'Andreotti et al. (2015) des approches douces, radicales et qui vont au-delà des réformes.

1.1. Résumé des débats dominants sur l'ECM

L'éducation à la citoyenneté mondiale, l'éducation mondiale et l'apprentissage mondial peuvent être considérés comme des concepts largement synonymes, dont le contenu et les méthodes d'enseignement se recoupent largement. De manière générale, ces trois concepts principaux, désignés collectivement ECM dans le présent rapport, sont considérés englober un grand nombre d'autres éducations « adjectivales », comme l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation à la paix, l'éducation interculturelle et multiculturelle, l'éducation antiracisme, l'éducation environnementale, l'éducation au développement, l'éducation au développement durable (EAD), entre autres. La dite éducation pour des compétences mondiales (EfGC) est un peu plus spécifique dans ce même contexte. Contrairement aux types d'éducation susmentionnés, elle n'est pas principalement ou explicitement orientée de manière à répondre à une injustice ou à un problème fondé sur des valeurs. On se concentre principalement sur le fait de donner aux apprenants les compétences nécessaires à la mobilité sociale dans le contexte d'une économie mondialisée. Ainsi, elle peut aussi inclure d'autres types d'éducation mentionnés précédemment, tant qu'elles peuvent aider les apprenants à se diriger à l'intérieur du marché du travail mondial. Le

premier groupe de l'ECM et ses « éducations adjectivales » correspondantes trouvent largement leur source dans le travail des ONG, des chercheurs en sciences de l'éducation, des organisations internationales (telles que l'UNESCO et le Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe), des travailleurs dévoués aux jeunes, des enseignants et des militants tentant d'apporter des réponses à différentes problématiques sociales, environnementales, politiques et à d'autres problématiques mondiales. Le deuxième groupe d'éducation pour des compétences mondiales (EfGC) fait suite aux besoins d'une économie mondialisée en matière de main-d'œuvre mobile selon les contextes et hautement qualifiée, capable de travailler au sein d'équipes et d'environnement aux cultures variées. Largement financée par des fonds privés (mais aussi publics) et promue par le biais d'organisations internationales tournées vers l'économie, comme l'OCDE (2018) ou l'Asia Society (Mansila et Jackson 2011), l'EfGC ne constitue pas forcément une négation directe des objectifs et buts de l'ECM, mais son programme diffère de bien des façons qui pourraient être considérées comme étant très problématiques. Les aspects problématiques sont plus précisément liés à l'ampleur dans laquelle s'implique EfGC (ou ne s'implique pas) à la critique des effets négatifs d'une économie consumériste, basée sur la croissance infinie (capitalisme financier mondial).

La signification et l'objectif exacts de l'ECM ont fait l'objet de débats s'étalant sur plusieurs décennies (Hicks 2003; Peters et al. 2008) qui se concentraient largement sur deux axes principaux. Le premier se concentrait sur l'élaboration de définitions de l'ECM acceptables par le plus grand nombre, dans des contextes nationaux, régionaux et mondiaux. Dans les débats qui prenaient forme dans des contextes nationaux, principalement dans des pays membres de l'UE, les acteurs de l'ECM pertinents dans un pays donné travaillaient ensemble (ou séparément parfois) pour mettre au point des définitions de l'ECM à l'échelle de l'État-nation. Ces définitions étaient/sont considérées comme des guides à l'intérieur du système éducatif formel mais également, dans beaucoup de cas, à l'intérieur du sec-

teur informel. Bien souvent, de telles initiatives voyaient le jour grâce à des ONG, des plateformes nationales d'ONG ou des agences gouvernementales dont la mission était de mettre au point des programmes à l'échelle nationale. D'autres corps non éducatifs contribuaient également, comme le ministère des affaires étrangères ou des agences de développement à l'international. Ces initiatives faisaient partie de processus plus complexes (dont beaucoup sont toujours en cours) qui devaient aboutir à la mise au point de stratégies nationales sur l'ECM. Dans certains pays, ces processus ont été menés à bien, alors qu'ils ont pris du retard ou sont toujours en cours dans d'autres (Forghani-Arani et al. 2013 ; Hartmeyer et Wegimont 2016 ; GENE 2017). Aux niveaux régional et mondial, ces débats ont eu lieu dans le cadre d'organisations internationales au travers de séries de conférences et d'autres événements et processus consultatifs qui ont inclus divers acteurs des domaines de l'éducation formelle et non formelle. Dans le contexte plus large de l'Europe, certainement le travail le plus important (ou le plus visible et persistant) en matière de politique a été mené par le biais d'une longue série de congrès et conférences régionaux et paneuropéens, soutenus par le Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe. En 2002, le premier congrès EM à l'échelle de l'Europe a abouti à la Déclaration sur l'éducation mondiale de Maastricht, qui pourrait toujours être considérée comme une référence essentielle, tout particulièrement pour les personnes travaillant sur l'ECM dans un contexte européen plus large. Le congrès ECM à l'échelle de l'Europe de 2002 définit l'éducation comme :

Une éducation qui ouvre les yeux et l'esprit des gens sur les réalités de ce monde, et les réveille pour aboutir à un monde plus juste, équitable et où les droits de l'homme de tous sont assurés.

Dans un contexte international plus large, l'UNESCO est l'organisation travaillant sur le sujet de l'ECM qui a le plus de visibilité et qui est souvent citée comme référence mondiale. Contrairement à la déclaration de Maastricht qui traite de l'éducation mondiale (EM), l'UNESCO (n. d.) utilise le terme d'éducation à la citoyenneté mondiale qu'elle définit comme suit :

L'Éducation à la Citoyenneté Mondiale (GCED) a pour but de donner les moyens aux apprenants de tout âge de jouer activement un rôle, à la fois de manière locale et mondiale, dans la construction de sociétés plus calmes, tolérantes, inclusives et sûres.

Ces deux définitions ont été créées à pratiquement 15 ans d'écart et, alors que la version de l'UNESCO est en fait la version la plus récente, il existe des différences importantes, bien que subtiles, entre elles qui soulèvent certaines inquiétudes concernant les progrès effectués dans l'intervalle ; tout particulièrement d'un point de vue bien informé.

La première différence, mais aussi la plus évidente, est que la déclaration de Maastricht utilise le terme d'éducation mondiale tandis que la définition de l'UNESCO a recours à l'expression éducation à la citoyenneté mondiale. L'idée d'introduire le concept de citoyenneté (considérée comme signifiant implicitement citoyenneté *active*) à l'éducation mondiale a été bien accueillie par ceux qui pensaient que la composante militante, ou engagée, de l'éducation manquait au concept d'éducation mondiale. Après tout, l'une des hypothèses qui circulent le plus largement dans le domaine de l'ECM soutient que le processus éducatif suppose à terme de mener un type d'action (Hicks 2003 ; Peters *et al.* 2008 ; UNESCO 2014), que ce soit dans le cadre du changement de schémas comportementaux (comme les schémas de consommation), de points de vue personnels (par exemple, en réduisant les préjugés), de l'implication dans diverses activités d'action directe (comme le fait de rejoindre des campagnes) ou de l'accroissement de la participation dans des processus politiques déjà en place (comme le vote). Le concept a également été bien reçu par ceux qui envisageaient tous les citoyens du monde par le simple fait de leur naissance. D'après ce point de vue, il n'y a en fait pas de citoyens non mondiaux. However, the concept of global citizenship (or citizenship as such, in relation to the concept of cosmopolitanism) has also been subject to many critical considerations by scholars of different lineages (post-colonial, de-colonial, critical race theory and others), who questioned the sensibility of using the term citizenship, as it is generally considered to be tied to the idea of nation-state-based citizenship that affords privileges and rights only to some and no to others (non-citizens). It has been further critiqued on the grounds of introducing an idea of a globally-informed or globally-mobile class/caste of citizens that were seen as distinct from their less globally-informed and immobile counterparts (Andreotti 2011; Mannion *et al.* 2011; Pashby 2011). As such, the concept was (or is) considered by some as potentially elitist, with the status of a "global citizen" being reserved only for those that have the means and resources to afford it.

Cependant, le concept de citoyenneté mondiale (ou de citoyenneté en tant que telle, en lien avec le concept de cos-

mopolitisme) a également fait l'objet de bien des études critiques des intellectuels de différentes ascendances (postcoloniale, décoloniale, de la théorie des races critique, entre autres). Ces études ont remis en question l'utilisation du terme citoyenneté, généralement considéré comme étant fortement lié à l'idée de citoyenneté basée sur l'État-nation, qui fournit des droits et des privilèges seulement à certains et non à d'autres (les non-citoyens). Le concept a été critiqué plus avant dû au fait qu'il introduirait une idée de catégorie/caste de citoyens informés sur le monde ou mobiles à l'échelle mondiale. Ceux-ci seraient vus comme distincts de leurs homologues moins bien informés sur le monde ou immobiles (Andreotti 2011 ; Mannion *et al.* 2011 ; Pashby 2011). En tant que tel, le concept était (ou est) considéré par certains comme étant potentiellement élitiste, car le statut de « citoyen mondial » serait réservé seulement à ceux qui auraient les moyens et les ressources de se l'offrir.

La deuxième distinction la plus importante est le fait que la déclaration de Maastricht mentionne le fait d'« ouvrir les yeux et les esprits des gens sur les réalités du monde et les réveiller », tandis que l'UNESCO parle de « donner les moyens aux apprenants de tout âge de jouer activement un rôle ». Les différences conceptuelles entre les processus éducatifs qui sont censés « éveiller les gens » aux « réalités du monde » et ceux visant à « donner les moyens aux apprenants de jouer activement un rôle » sont potentiellement très importantes. On pourrait envisager la première approche comme supposant qu'il y a toujours quelque chose de profondément nouveau (et potentiellement de très perturbant) que les apprenants doivent d'abord apprendre ; ils doivent s'éveiller (vraisemblablement, de leur sommeil) aux réalités (plurielles/multiples) du monde, dont ils ont jusque-là été inconscients. La deuxième approche ne semble pas présumer qu'il y a toujours quelque chose de profondément nouveau et/ou perturbant à apprendre. Il n'est pas *nécessaire d'enseigner* aux apprenants (les réalités de ce monde), mais de leur *donner les moyens* d'agir avant toute chose. Ils ont besoin du type de connaissances et de compétences qui les mobilisera pour agir. En d'autres mots, les connaissances sous-entendues dans ces deux conceptualisations différentes ne sont pas du même type.

La première conceptualisation (de Maastricht) sous-entend un besoin d'apprendre (ou une certaine sorte d'intervention éducative) qui modifie la façon dont nous per-

cevons le monde ou la façon dont nous *imaginons/nous comprenons le monde*. Dans la littérature universitaire, on y ferait référence comme à un besoin de changement de notre épistémologie¹, de comment nous pensons/imaginons que le monde est. La deuxième conceptualisation (de l'UNESCO) ne semble pas sous-entendre un besoin de connaissances (perturbantes) qui commencerait par nous éveiller (à de multiples/différentes réalités). Elle suppose que nous soyons *déjà éveillés* et que les seules connaissances dont nous avons besoin sont celles qui peuvent être (immédiatement) traduites en actes. Dans la littérature savante, on y ferait référence comme à un besoin de méthodologies différentes (ou meilleures), un changement dans *la façon dont nous faisons les choses*.

L'analyse de ce qui doit se produire afin que le changement (du monde) se produise est probablement plus profonde dans le document de Maastricht, selon lequel avant que nous agissions, nous devons d'abord transformer la façon (par laquelle nous avons été socialisés) dont nous voyons le monde. Nous devons apprendre à *le voir différemment*.

Le document de l'UNESCO (au moins à première vue) ne nécessite pas de modifier la façon dont nous voyons le monde. Cela implique que nous avons été élevés de manière à voir correctement et honnêtement le monde. En tant que telle, la définition de l'ECM laisse bien moins de place au doute productif et à la transformation en profondeur que le premier document.

Il existe des différences plus subtiles entre les deux conceptualisations, mais le présent rapport n'en étudiera que deux de plus. La première est liée à la notion de réalités plurielles/multiples de la déclaration de Maastricht, qui est un concept très ambitieux à mettre dans un document normatif. C'est probablement une allusion au point de vue post-structuraliste de la réalité comme étant toujours construite socialement, et donc nécessairement plurielle. Ce point de vue laisse de la place pour différents types de discussion, notamment pour débattre de l'histoire unique du progrès, du développement et de l'évolution humaine, que l'on retrouve sinon dans de nombreux documents, conceptualisations et pratiques relatifs à l'ECM (Andreotti *et al.* 2018). Il va sans dire qu'aucune ouverture de ce genre ne peut être observée dans le document de l'UNESCO.

Perhaps, the most problematic of all is the idea of secure societies.

1 Vous trouverez plus d'informations à ce sujet plus bas.

La deuxième concerne l'affirmation politique explicite selon laquelle l'éducation mondiale devrait être dans le sens d'un monde « plus juste, équitable et où les droits de l'homme de tous sont assurés. » Le fait de demander explicitement non seulement l'égalité, mais aussi et surtout la justice, est ce qui rend la déclaration de Maastricht bien plus courageuse et exigeante sur le plan politique que le document de l'UNESCO. Un appel à la justice sous-entend qu'il y a de l'injustice dans le monde. Or, l'injustice à son tour sous-entend un besoin de réparation et de restitution. Elle implique la responsabilité de ceux qui sont à l'origine de ces injustices. Sur le plan politique, l'égalité est un concept bien plus doux, qui n'implique pas nécessairement des mesures de réparation et qui n'encourage pas automatiquement une réflexion de chacun sur la possibilité d'une complicité au dommage. On peut considérer que l'égalité peut être atteinte seulement grâce à des aides, alors qu'on ne peut pas remédier aisément à l'injustice. En outre, le texte complet de la déclaration de Maastricht inclut la reconnaissance que « tous les citoyens ont besoin des connaissances et compétences permettant de comprendre notre société mondiale, d'y participer et d'intégrer de manière critique avec celle-ci. » L'esprit critique, associé à l'égalité et à la justice, forme un trio de mots très importants, essentiels en fait, qui sont absents de la définition de l'UNESCO. À la place, l'UNESCO propose de construire des « sociétés calmes, tolérantes, inclusives et sûres. » D'après une perspective bien informée, et plus précisément, postcoloniale et décoloniale, les concepts de tolérance, d'inclusion et de sécurité ont fait l'objet de beaucoup de critiques dans de nombreuses disciplines critiques (Ahmed 2012 ; Jefferess 2008 ; Žižek 2008). La tolérance a été critiquée à cause du fait qu'elle implique toujours une relation hiérarchique entre les gens tolérants et ceux qui sont tolérés (par la population majoritaire). Toute aussi problématique est la notion d'inclusion qui, là encore, suppose qu'il y a ceux qui incluent (avec bienveillance) et ceux qui sont inclus (et qui devraient en être reconnaissants). L'inclusion soulève également la notion d'un point de vue unique de ce à quoi la société idéale devrait ressembler. Elle ne laisse aucune place à une pluralité de visions du monde et de façons d'être pour co-exister en égaux. L'idée la plus problématique est peut-être celle de sociétés sûres. À la différence de la sûreté et du bien-être, la sécurité est une notion chargée tout à fait négativement. Elle est à la fois associée à l'existence de menaces perçues (provenant d'autres personnes vraisemblablement violentes) et à la

nécessité de construire un dispositif de sécurité étatique (répressif) (Buonfino 2004 ; Ibrahim 2005 ; Shirazi 2017). Les exemples montrant comment les discours sécuritaires ont été mobilisés ces dernières années, notamment dans les discours politiques et dans la couverture des médias des différentes crises des réfugiés, devraient nous alerter sur la connexion étroite existant entre la sécurisation des discours et le renforcement des stéréotypes négatifs et des processus de différenciation des groupes marginalisés.

Bien sûr, aucun document ne prescrit ce à quoi devrait ressembler à la fin une pratique d'ECM ou une activité liée à l'ECM ou bien informée sur celle-ci. Néanmoins, des documents aussi largement acceptés et fréquemment cités que la déclaration de Maastricht ou le cadre de l'UNESCO ont bel et bien un effet ; non pas qu'ils auraient tendance à imposer (ce ne sont pas des obligations qui lient en droit), mais dans le sens où ce sont des points de référence importants qui influencent les propos tenus sur l'ECM ou relatifs à celle-ci à l'échelle mondiale. En tant que tels, ils influencent le type de discussion que l'on peut avoir, en particulier dans le contexte de l'ECM dans le système éducatif formel. Les documents traités ci-dessus ont vu le jour à différentes périodes et dans des contextes de différentes configurations politiques de pouvoir. Ce qui est significatif, c'est que d'une certaine manière les différences entre les documents révèlent une tendance déconcertante selon laquelle un document plus récent, et qui a plus d'effet à l'échelle mondiale, est moins ambitieux sur le plan politique, moins critique, introspectif et présente une terminologie plus problématique qu'un document qui a environ 15 ans de plus. Ce n'est pas une bonne nouvelle pour le domaine de l'ECM ; au moins pas au niveau politique. Alors que nous pouvons saluer l'inclusion de l'ECM dans les ODD comme une réussite, nous devrions être particulièrement vigilants au type de vision de l'ECM que cela sous-entend.

1.2. De l'ECM dominante à l'ECM critique et au-delà

En 2006, Vanessa Andreotti a publié *Soft vs. Critical Global Citizenship Education* ; dans le domaine de l'ECM, il est peut-être l'article le plus cité de ces deux dernières décennies. Dans cet article, elle propose une distinction entre les deux principaux groupes d'approches de l'ECM que l'on peut observer : l'approche douce et l'approche critique. Bien qu'il serait injuste et trop simplifié d'assimiler

	ECM DOUCE	ECM CRITIQUE
Problème	Pauvreté, impuissance	Inégalité, injustice
Nature du problème	Manque de « développement », d'éducation, de ressources, de compétences, de culture, de technologie, etc.	Structures, systèmes, suppositions, relations de pouvoir et attitudes complexes qui créent et entretiennent l'exploitation et la dépossession forcée et qui ont tendance à effacer les différences
Justification des positions privilégiées (dans le Nord et dans le Sud)	« Développement », « histoire », éducation, travailler plus dur, meilleure organisation, meilleure utilisation des ressources, technologie	Tirer profit des systèmes et structures injustes et violents et les contrôler
Raison de la préoccupation	Humanité commune/être bon/partager et se préoccuper des autres, responsabilité DES autres (ou enseigner aux autres)	Justice/complicité, responsabilité ENVERS les autres (ou apprendre avec les autres) ; responsabilité
Motifs de l'action	Humanitaire/moral (basé sur des principes normatifs de pensée et d'action)	Politique/éthique (basé sur des principes normatifs des relations)
Vision de l'interdépendance	Nous sommes tous interconnectés de manière égale, nous voulons tous la même chose, nous pouvons tous faire la même chose	Mondialisation asymétrique, relations de pouvoir inégales, élites du Nord et du Sud imposent leurs propres hypothèses comme étant universelles
Ce qui doit changer	Les structures, les institutions et les personnes qui constituent une barrière au développement	Les structures, les systèmes (de croyance), les institutions, les hypothèses, les cultures, les personnes, les relations
Pourquoi	Pour que tout le monde obtienne développement, harmonie, tolérance et égalité	Pour que l'on puisse répondre aux injustices, pour que des bases plus égales pour le dialogue puissent être créées et que les personnes aient plus d'autonomie pour définir leur propre développement
Rôle des structures de personnes ordinaires	Certaines personnes font partie du problème, mais les personnes ordinaires font partie de la solution, car elles peuvent créer la pression pour le changement	Nous faisons tous partie du problème et de la solution
Ce que les personnes peuvent faire	Soutenir des campagnes de changement des structures, donner de leur temps, de leur expertise et de leurs ressources	Analyser leur propre position/contexte et participer au changement des structures, des hypothèses, des identités, des attitudes et des relations de pouvoir dans leur contexte
Comme le changement intervient-il	De l'extérieur vers l'intérieur (changement imposé)	De l'intérieur vers l'extérieur
Principe de base pour le changement	Universalisme (vision non négociable de la manière dont tout le monde devrait vivre, de ce que tout le monde devrait vouloir ou être)	Réflexivité, dialogue, contingence et une relation éthique à la différence (altérité radicale)
Objectif de l'éducation à la citoyenneté mondiale	Donner les moyens aux personnes d'agir (ou de devenir des citoyens actifs) en fonction de ce qui a été défini pour eux comme étant une bonne vie ou un monde idéal	Donner les moyens aux personnes de réfléchir de manière critique à leur héritage et aux processus de leur culture et de leur contexte, pour imaginer un avenir différent et d'assumer la responsabilité de leurs actions
Stratégies pour atteindre l'éducation à la citoyenneté mondiale	Sensibiliser aux enjeux mondiaux et promouvoir les campagnes	Promouvoir l'engagement sur les enjeux et perspectives mondiaux ainsi qu'une relation éthique à la différence, traiter la complexité et les relations de pouvoir
Avantages potentiels de l'éducation à la citoyenneté mondiale	Sensibilisation plus grande à certains problèmes, soutien aux campagnes, motivation plus importante pour aider/agir, facteur feel good	Pensée indépendante/critique et mieux informée, actions responsables et éthiques
Problèmes potentiels	Sentiment de suffisance et/ou de suprématie culturelle, renforcement des hypothèses et relations coloniales, renforcement des privilèges, aliénation partielle, actions dépourvues d'esprit critique	Culpabilité, conflit intérieur et paralysie, désengagement de l'esprit critique, sentiment d'impuissance

Tableau 1 : Éducation à la citoyenneté mondiale douce v critique (reproduit à partir d'Andreotti 2006)

la définition de Maastricht à l'ECM critique et la définition de l'UNESCO à l'ECM douce, ces définitions peuvent être considérées comme représentant l'éventail de positions critiques-douces disponibles, à défaut d'incarner chaque type. Le tableau suivant, reproduit à partir de celui de l'article de Vanessa Andreotti, met en évidence les principales différences conceptuelles entre ces deux ensembles d'approches et étudie quelques-unes des implications pour la pratique et l'action qui émergent de ces deux courants.

La cartographie *douce v critique* peut permettre de mettre en évidence les différences importantes entre ces deux groupes ou courants d'approche principaux. Néanmoins, ce tableau ne représente pas forcément toute la diversité et la complexité des positions et points de vue disponibles. Plus récemment, Andreotti *et al.* (2015) ont proposé une analyse plus nuancée des différentes *loci of enunciation* (espaces d'où nous parlons) qui complexifie encore un peu l'analyse. Une version simplifiée de la cartographie sociale publiée originalement est reproduite ci-dessous.

Cette cartographie présente les larges espaces dans lesquels l'ECM peut s'exprimer : l'espace de réforme douce, l'espace de réforme radicale et l'espace au-delà de la réforme. L'espace de réforme douce peut être considéré comme étant largement synonyme de l'ECM douce, tandis

que l'espace de réforme radicale serait synonyme des approches d'ECM critique qui se concentrent sur la critique de certains aspects, mais pas de tous, de la modernité (c.-à-d., le capitalisme, le racisme). La différence entre les espaces de réforme douce et de réforme radicale réside dans le fait que dans les espaces de réforme douce, on ne perçoit pas de besoin d'examen (ou de réexamen) des visions des causes profondes des problématiques mondiales actuelles. Comme nous connaissons déjà toutes les bonnes questions et toutes les bonnes réponses (car notre savoir est universel et valide universellement), nous devons simplement faire émerger les bons changements individuels et institutionnels, sans changer pour autant la manière de penser qui renseigne ces changements. Cette approche court le risque le plus élevé (et inévitable) de répéter les mêmes erreurs qu'elle essaie de résoudre. L'espace de réforme radicale est caractérisé par une reconnaissance d'un besoin non seulement de changer nos comportements et nos institutions, mais aussi de modifier la manière de penser qui renseigne ces comportements et institutions. Andreotti *et al.* (2015) suggère que les approches de cet espace posent les mêmes questions (qui sont posées dans la réforme douce), mais fournissent des réponses différentes (plus complexes et mieux renseignées).

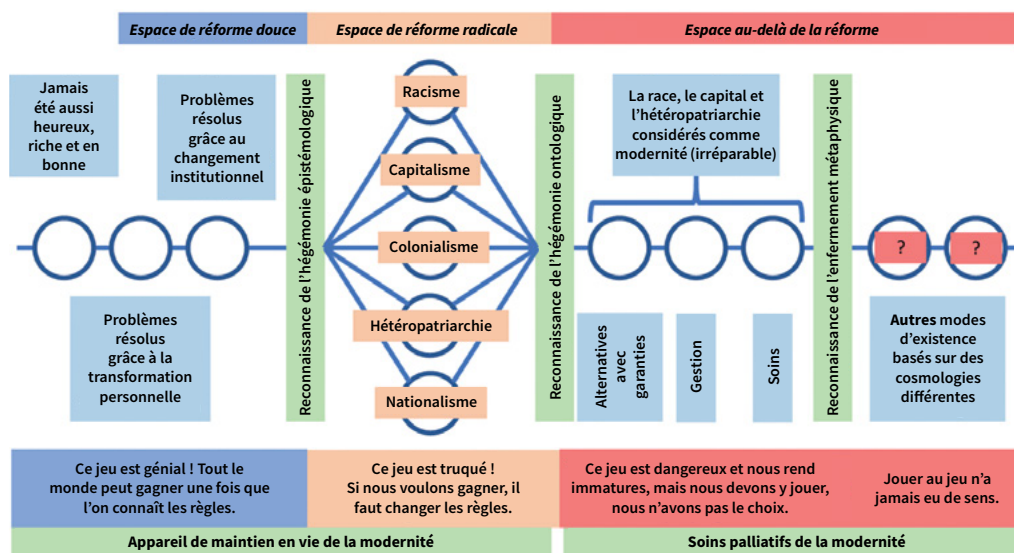


Figure 1: Réforme douce, réforme radicale et espaces au-delà de la réforme (adapté de Andreotti *et al.* 2015)²

² Glossaire :

r. d'hégémonie épistémologique : reconnaissance de l'existence d'une façon de connaître dominante (déconstruction de l'idée de connaissance (occidentale) universelle et valide universellement, dépassant les vérités uniques et les histoires uniques)

r. d'hégémonie ontologique : reconnaissance de l'existence d'une façon d'être dominante (déconstruction de l'idée que se percevoir et se sentir comme étant autonome, transparent avec soi-même et une personne distincte, est la seule façon possible de faire l'expérience de son existence dans le monde)

r. de l'enfermement métaphysique : reconnaissance que le fait d'être enfermé de façon imaginaire et existentielle dans une vision et une expérience de la réalité, de soi-même, de l'espace et du temps uniques

L'espace au-delà de la réforme contient ces approches critiques à l'ECM (comme les décoloniales et les postcoloniales) qui s'appuient sur une critique de la modernité en tant que telle. La modernité, telle qu'on l'entend ici, peut être assimilée en gros au concept de « société moderne » ou bien à ce que nous appelons simplement « le système ». Cependant, à la différence du « système » qui est généralement associé à une configuration donnée des relations sociales, politiques et économiques, comme par exemple le capitalisme mondial, la modernité est un concept/une structure plus large dont le capitalisme ne forme qu'une partie ou qu'un aspect. Stein *et al.* (2017) et Andreotti *et al.* (2018) ont recours à la métaphore de la maison que la modernité a construite pour parler de la modernité comme une façon d'être et faire référence au monde qui est basé sur la *séparabilité* (entre les humains et la nature), les murs porteurs jumeaux de l'*État-nation* et des *Lumières* (*humanisme*), et recouverts par un toit de *capitalisme mondial*. Vous remarquerez que toutes les parties/tous les aspects de la modernité ne sont pas représentés dans cette cartographie.³

Des quatre composants structurels de la modernité identifiés, il n'y a sans doute que les effets négatifs du capitalisme mondial qui ont reçu une attention un peu plus importante de la part de la communauté de l'ECM au sens large ; principalement relativement aux pratiques pédagogiques qui mettent en évidence les inégalités structurelles inhérentes au commerce international. Seul un petit nombre d'approches aux pratiques de l'ECM se concentre sur la critique de l'État-nation comme garant de la stabilité (et de la sécurité) sociale, car le faire sous-entend de critiquer le cadre légal existant et qui définit les relations personnelles, institutionnelles et basées sur la propriété. Il n'est certainement pas très difficile d'imaginer que des approches aussi chargées politiquement ne soient pas nécessairement bien reçues, surtout dans des contextes d'éducation formelle, où l'ECM a normalement sa place. Moins nombreuses encore sont les approches à l'ECM qui remettent en question l'humanisme des Lumières comme ciment de la cohésion sociale, car cela impliquerait une critique de l'humanisme séculaire (la pensée profane) et une remise en question du rôle du cogito cartésien (délibération rationaliste) comme étant l'unique arbitre de la justice et de l'éthique. Remettre en question ces concepts revient

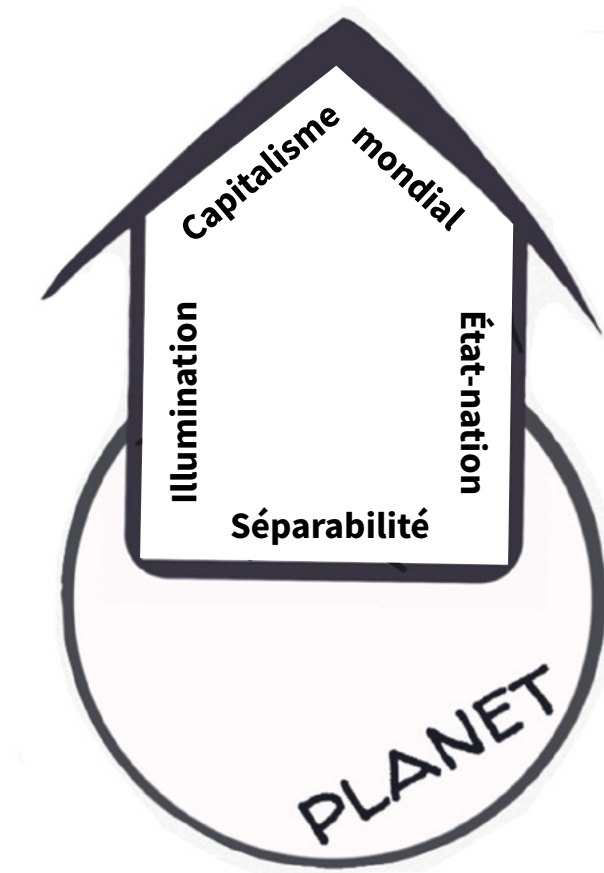


Figure 2 : La maison que la modernité a construite (reproduit à partir de Andreotti *et al.* 2018, p. 20)

à remettre en question des croyances largement partagées en ce que nous considérons comme bien et mal. L'existence de failles dans ces croyances nous obligerait à reconfigurer en profondeur nos contrats sociaux fondamentaux, probablement à en devenir méconnaissable. Ainsi, ce ne devrait finalement pas être surprenant qu'il n'y ait en fait pas d'approche de l'ECM (en dehors de différents contextes indigènes) qui remette en question la division métaphysique fondamentale entre les humains et (le reste de) la nature, car cela nécessiterait d'abandonner l'idée de moi individuel, autonome et distinct, qui se situe au cœur de la seule façon dont nous pouvons nous imaginer d'exister.

Selon la mesure dans laquelle nous envisageons que les promesses de la modernité (telles que la promesse d'une croissance économique infinie et d'une prospérité matérielle croissante) n'ont pas été respectées et/ou ne peuvent l'être, mais sont toujours désirables, nous aurons tendance à nous retrouver dans différents espaces affectifs et argumentatifs depuis lesquels nous exprimons. Par exemple, si nous croyons que l'histoire unique du progrès, du développement et de l'évolution humaine de la modernité sont toujours valides (avec des imper-

3 Pour une analyse plus nuancée, voir également *The house modernity built* mini-zine of the Gesturing Towards Decolonial Futures Collective (2018), consultable sur : <https://decolonialfutures.net/project-type/pedagogical-experiments/>.

fections mineures ou majeures), nous aurons tendance à argumenter en faveur de corrections mineures (douces) ou majeures (radicales) pour nous aider à revenir sur le droit chemin. Cela appellerait une sorte d'action très différente du simple fait de parler depuis un espace (au-delà de la réforme) qui envisage cette histoire comme étant incomplète (ou peut-être fausse depuis le début) et ir-récupérable, mais comme ayant toujours de l'influence sur nous. Dans cet espace au-delà de la réforme, deux différents ensembles stratégiques font jour. Le premier comprend des tentatives de développement de système alternatif (avec des garanties) ou des tentatives de gestion et/ou de soin d'un système en déclin. Cet ensemble stratégique provient de la réalisation (et du deuil) de l'effondrement de promesses existantes. Le deuxième ensemble comprend, là encore, des stratégies complètement différentes qui sont le résultat d'autres modes d'existence qui n'ont jamais considéré les promesses de la modernité comme étant désirables ou raisonnables depuis le début.

En d'autres mots, les approches de l'ECM qui trouvent leur origine dans les espaces de réforme douce ne remettent pas en question nos hypothèses ou connaissances normalisées au sujet du monde. Les solutions aux problèmes sont plutôt considérées comme étant déjà (largement) connues et nous n'avons qu'à les mettre en place. Les approches de l'ECM qui proviennent des espaces de réforme radicale ont tendance à remettre en question nos connaissances relatives au monde (reconnaissance de l'hégémonie épistémique) et se concentrent sur l'évaluation critique des visions des problèmes et des solutions proposées. Elles plaident en faveur des multiples voix des différentes perspectives, en mettant généralement l'ac-

cent sur celles provenant des communautés marginalisées et/ou de l'hémisphère Sud. Les approches de l'ECM qui proviennent des espaces au-delà de la réforme remettent en question l'hypothèse selon laquelle le savoir est le vecteur du changement de nos façons d'être. Elles avanceraient plutôt que le changement de notre façon d'être précède la possibilité d'un changement fondamental de nos façons de connaître. Ceci peut soit venir de la prise de conscience qu'il existe des limites inhérentes à ce que nous considérons comme imaginable, désirable et possible. Ces limites trouvent leur origine dans notre façon d'apprendre à connaître les choses ou leur base pourrait se trouver dans d'autres modes d'existence (indigènes) qui engendrent différentes cosmologies.

Si nous envisageons la cartographie d'espaces de réforme douce, de réforme radicale et d'espaces au-delà de la réforme parallèlement à ce qui s'est produit au niveau des politiques (mondiales), nous pouvons voir qu'une certaine séparation se crée. Alors que (certaines) des théories et pratiques de l'ECM deviennent plus complexes et critiques, la politique (considérant l'exemple de l'UNESCO, mais aussi l'influence croissante de l'OCDE et des think-tanks néolibéraux sur l'ECM) semble devenir de plus en plus apolitique et dépourvue d'esprit critique, et se diriger vers des solutions moins novatrices, mais évolutives et commercialisables. Le conflit irréconciliable entre l'évolutivité et la profondeur pédagogique infiltre également la plupart des débats entre les pratiquants et les défenseurs de l'ECM. La prochaine partie prend note de ces inquiétudes et s'intéresse aux possibilités d'émergence de différentes sortes de conversations et de partenariats qui pourraient nous permettre de surmonter certaines divisions qui paraissent aujourd'hui insurmontables.

2. Construction de partenariats à l'intérieur et au-delà du secteur de l'ECM

En se basant sur l'exemple de la première partie du présent rapport sur les différences entre les définitions de l'ECM de Maastricht et de l'UNESCO, la présente partie propose une analyse de certaines leçons apprises dans les débats actuels dans le domaine de l'ECM. Cette analyse souligne un besoin d'une manière différente de tenir les débats et de construire des partenariats, surtout entre des acteurs dont les visions, hypothèses et perceptions au sujet de l'ECM comportent des différences importantes.

Au sujet de la suggestion de Maastricht selon laquelle nous devrions nous « éveiller aux réalités du monde », on pourrait facilement s'imaginer une description farceuse de l'approche de l'ECM de la part de l'UNESCO, depuis un point de vue informé sur celle de Maastricht. D'après une telle perspective, on pourrait avancer que les « apprenants qui en ont les moyens » et bien informés de l'UNESCO pourraient accomplir leurs tâches de manière acceptable en tant que citoyens actifs tout en étant somnambules et en n'ayant pas conscience de la multiplicité des contextes et des flux dans lesquels ils sont inévitablement impliqués. À partir d'ici, des arguments durs pourraient rapidement survenir et, en effet, ils le font lors de débats conceptuels/universitaires et politiques houleux. Dans de tels débats, ceux qui adhèrent à la deuxième approche considéreraient potentiellement la première approche comme élitiste et dégradante, car elle serait vue comme construite à partir de l'hypothèse que la plupart des gens n'ont pas conscience du monde dans lequel ils vivent (et sont donc profondément ignorants), et qu'il existe des gens (éducateurs mondiaux) qui peuvent leur dire à quoi ressemble vraiment le monde. Une réponse attendue de ceux qui adhèrent à la première approche serait que la deuxième approche agit avant de (bien) réfléchir et que cela peut mener à des comportements et des pratiques mal informées, qui peuvent finir par causer plus de mal que de bien, malgré des intentions qui étaient potentiellement bonnes.

La leçon troublante à tirer de ce scénario à peine fic-

tif est qu'en fonction de la façon dont nous nous parlons ou de la façon dont nous parlons des points de vue des autres sur l'ECM, nous pourrions facilement accentuer la fragmentation et les divisions sectorielles qui ne nous mènent nulle part. La tâche difficile qui nous attend est le développement de moyens de communication et d'être avec les autres qui prendraient en compte les avantages et limites des différentes approches/visions de l'ECM (relativement aux sortes de tâches qui sont à accomplir et des contextes dans lesquels on se situe). Mais pour que cela soit même possible, nous devons posséder une cartographie claire des différentes positions, conceptualisations et visions disponibles, afin de pouvoir reconnaître non seulement que nous venons tous de milieux différents, mais surtout que nous ne serons jamais tous d'accord sur la manière de faire les choses ou sur l'objet de l'ECM. Étant donné la diversité à l'intérieur du domaine, dont l'exemple Maastricht/UNESCO n'est qu'un avant-goût, atteindre un consensus (entre les différents acteurs) ne devrait pas être considéré comme la seule stratégie possible pour l'action et la construction de partenariats.

2.1. Approches « core-to-core » et « edge-to-edge » pour la construction de partenariats

Réussir à amener des gens qui viennent de milieux très différents à se mettre d'accord sur quelque chose est un processus très difficile et chronophage ; toute personne impliquée dans des négociations et discussions aux multiples parties prenantes en est consciente. Apprendre à travailler ensemble sans avoir besoin d'être d'accord et malgré nos différences peut être bien plus difficile (à la fois à titre personnel et au niveau des institutions), mais cela peut également avoir des résultats inattendus qui peuvent rendre cette approche plus économe en temps et

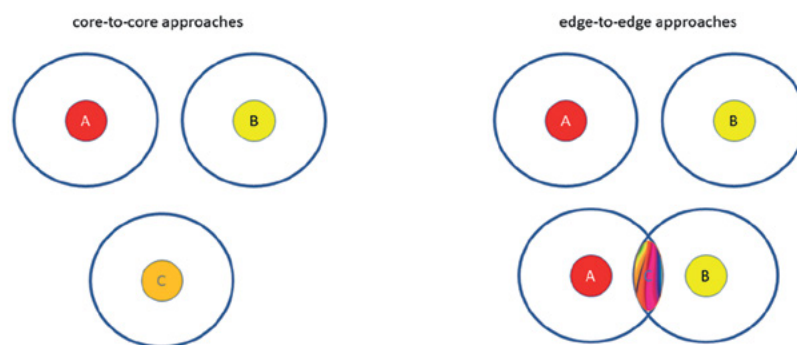


Figure 3 : Approches « core-to-core » et « edge-to-edge »

en ressources. Les différences entre ces deux approches, basées sur le consensus et non basées sur le consensus, se trouvent dans des études interdisciplinaires ; on parle également de différences entre les approches « core-to-core » et « edge-to-edge ».

Les approches « core-to-core » nous demandent d'apprendre les principes essentiels qui doivent être partagés entre les différents partenaires participants et d'être d'accord avec eux. Tandis que ce processus peut aboutir à la création d'un terrain commun solide (quand les principes essentiels sont très similaires), il entraîne également en général le risque de limiter à ces seuls types de coopération qui ne remettent pas en cause la similitude ou la similarité des hypothèses, croyances, normes et compréhensions essentielles. La coopération « core-to-core » quand il existe des différences fondamentales n'est généralement pas possible et cette coopération dans des contextes de grande similarité produit très rarement quelque chose de fondamentalement nouveau.

Les approches « edge-to-edge », quant à elles, ne requièrent pas que nous soyons d'accord sur les mêmes principes essentiels, mais elles attendent de nous que nous partagions un engagement pour une même tâche. Le risque de cette approche réside dans le fait que des différences fondamentales qui n'ont pas été reconnues ou examinées puissent (plus tard) finir par mettre à mal nos projets communs. Pour éviter cela, il est extrêmement important de connaître ces désaccords fondamentaux ; il est donc particulièrement utile de noter les positions initiales et de se mettre d'accord sur le fait que nous n'avons pas à les concilier à un quelconque moment, et ce, pendant toute la durée du partenariat. En fonction de la nature des différences entre les partenaires participant, de telles approches ont de grandes chances de jouer avec les limites du confort personnel et de l'institution, mais elles peuvent

aussi produire des résultats qu'il n'est pas possible d'obtenir dans des cadres core-to-core. Autrement dit : les partenariats edge-to-edge constituent les espaces où l'impossible (d'hier) peut devenir possible.

Selon la profondeur et le niveau des différences entre les parties existantes, les approches edge-to-edge courent le risque de créer des partenariats/coopérations qui peuvent donner l'impression aux gens qu'en y participant, elles remettent en question leurs hypothèses, croyances et attaches essentielles sur lesquelles elles ne seraient pourtant pas prêtes à faire de compromis. En ce sens, un partenariat edge-to-edge nécessite plus de préparation et ne convient parfois pas quand les personnes doivent aller au-delà de leur souplesse maximale. En tant que telles, ces approches nécessitent de se concentrer plus non sur ce que nous voulons faire, mais sur ce qu'il faut faire. À la différence des projets « core-to-core », elles ne sont pas centrées sur les (désirs des) partenaires, mais sur la tâche en cours.

2.2. À quoi peut ressembler une approche « edge-to-edge » de la construction de partenariats, informée en matière d'ECM ?

Probablement l'une des leçons les plus importantes des recherches sur l'ECM est que le domaine se caractérise par une multitude de différentes visions et approches à l'ECM, qui diffèrent de manière importante dans leur point de vue sur les problèmes à traiter (les critiques), au niveau des solutions proposées ou imaginées (horizons d'espoir) et sur la façon de les atteindre. De plus, un grand nombre de ces approches différentes pourrait être considéré comme

soutenant des propositions qui s'excluent mutuellement ou comme définissant différents classements de priorités et de points de vue sur des problématiques interreliées. En utilisant la cartographie de la réforme douce/radicale au-delà de la réforme présentée dans la première partie du présent rapport, le tableau ci-dessous met en évidence les différences essentielles parmi ces trois principaux groupes d'approches.

Il est important de considérer que, peu importe nos milieux personnels et institutionnels, nous n'habitons pas dans les mêmes espaces (doux/radical/au-delà) dans tous les contextes, à tout moment et relativement à toutes les questions. Par exemple, parmi les organisations et les individus qui sont fortement critiques (radicaux) de l'économie basée sur la croissance, beaucoup sont peu critiques (doux) du racisme, de l'hétéropratiarchie et du nationalisme systématiques, et vice-versa. De plus, selon

le type de contexte dans lequel nous travaillons, nous pouvons (tacitement, stratégiquement ou sans le savoir) adopter des positions différentes à des moments différents. Nous pouvons peut-être être plus critiques de notre travail éducatif, mais notre contexte de travail sur la politique ne nous permet d'encourager que les approches de réforme douce. Sinon, notre pratique militante peut être radicale (appel au changement systématique, en profondeur), mais notre pratique institutionnelle interne peut ne pas correspondre à la radicalité de nos propositions. Reconnaître cela peut peut-être nous permettre de reconnaître les avantages et les limites de ces trois principaux groupes d'approches. Tandis qu'une possibilité de lecture de la cartographie douce/radicale/au-delà est qu'elle implique la notion que nous devrions passer (d'une manière linéaire et progressive) des espaces de réforme douce à radicale et de réforme radicale à au-delà de la réforme,

ANALYSE DU SYSTÈME	RÉFORME DOUCE (EXPANSION DU SYSTÈME)	RÉFORME RADICALE (RÉORGANISATION DU SYSTÈME)	AU-DELÀ DE LA RÉFORME (CHANGEMENT DU SYSTÈME)
Théorie du changement	Maximiser l'efficacité et l'efficience des institutions économiques, politiques et éducatives grâce à des modifications de politiques et de pratiques publiques	Diversifier la représentation (de groupes marginalisés), accéder aux institutions économiques, politiques et éducatives existantes grâce à l'action collective	Se désengager d'une existence prescrite par des institutions économiques, politiques et éducatives, considérer les limites de représentabilité
Horizon d'espoir/possibilité	Planifier/concevoir l'expansion et l'amélioration perpétuelles des institutions existantes, œuvrer à la création d'une histoire unique/universelle du développement humain	Approfondir nos analyses et notre compréhension afin de déterminer quels changements pourraient permettre d'inclure plus de gens dans une version grandissante du système existant	Établir et maintenir des relations éthiques et équitables, fondées sur le respect, la réciprocité et la solidarité pour assurer le bien-être des générations présentes et futures
Termes de la conversation	Mêmes questions, mêmes réponses	Mêmes questions, différentes réponses	Différentes questions, différentes réponses
Approche relative à l'éducation	Assurer la continuité du système, le progrès continu et la transmission de vérités/valeurs « universelles »	Apprendre des façons alternatives de connaître, à la recherche de modèles et de plans de route qui pourraient conduire vers un avenir différent	Processus désordonné et collectif d'apprentissage/de désapprentissage qui peut conduire à un futur viable, mais qui reste encore à définir et imaginable
Approche relative au développement	Développement dominant	Formes alternatives de développement	Alternatives au développement
Approche relative au changement social	« Héroprenariat »	Impact collectif par le biais de réseaux interconnectés et de systèmes pensants	Apprentissage en profondeur par le biais de l'expérimentation collective et de la réflexivité

Tableau 2 : Assemblages courants (adapté à partir de Andreotti et al. 2018)

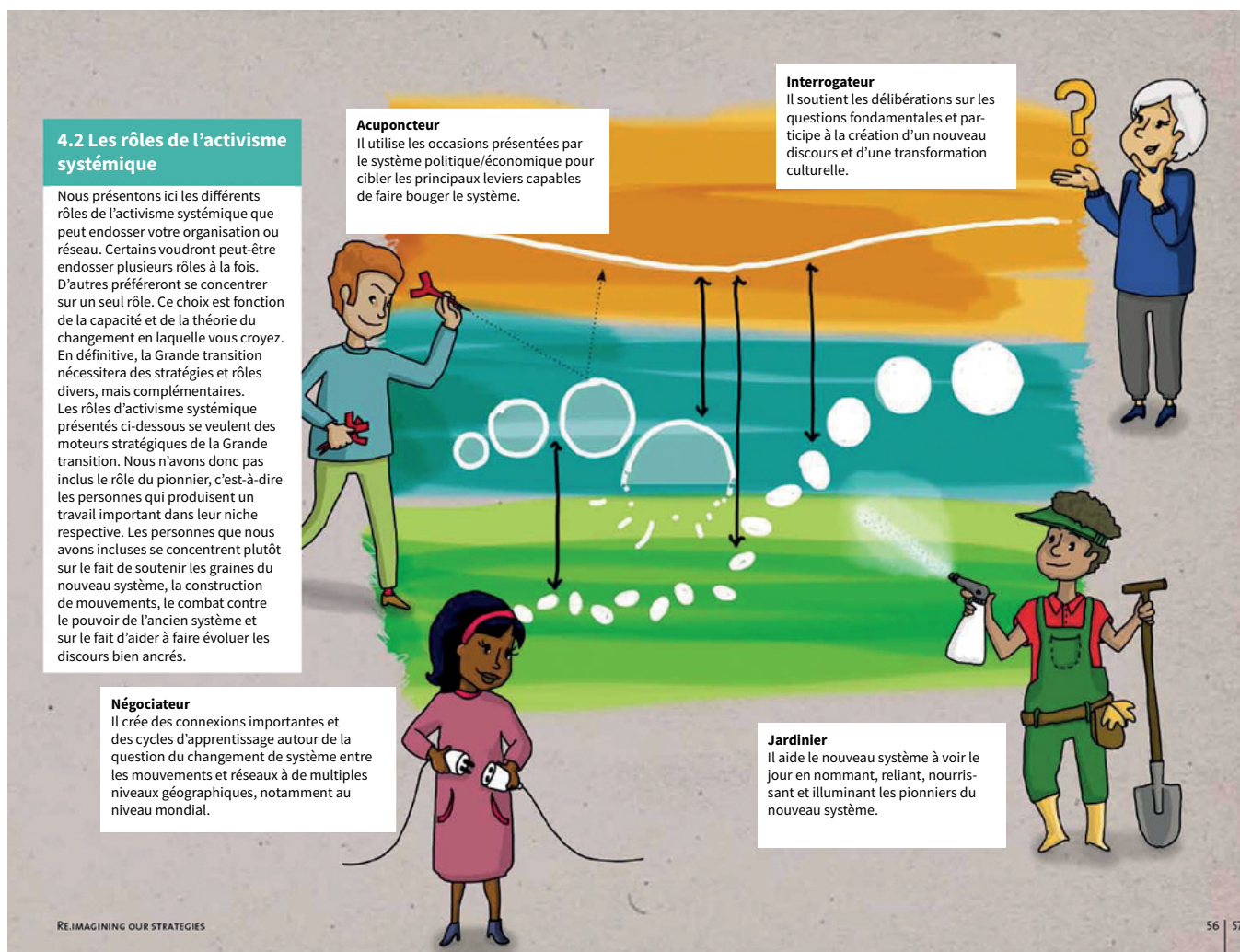


Figure 4 : Différents rôles de l'activisme systématique (reproduit sous la licence CC 3.0 de Naberhaus and Sheppard 2015, p. 56-57)

ce n'est pas toujours nécessairement le cas. Dans cette ère d'« histoires entre-deux » ou d'« espaces entre deux », quand d'anciens systèmes meurent, mais que de nouveaux n'ont pas encore vu le jour, nous avons besoin des efforts de tout le monde qui travaille ensemble. Alors que cela ne fait aucun doute que les approches au-delà de la réforme sont essentielles pour l'expérimentation de nouveaux futurs alternatifs, les approches de réforme douce et de réforme radicale sont aussi importantes, car elles peuvent nous permettre de réduire les dommages existants ou en cours causés par des systèmes non durables et qui ont actuellement recours à l'exploitation. Elles peuvent permettre aux approches au-delà de la réforme de gagner un peu de temps important pour pouvoir travailler sur les « alternatives aux alternatives », mais on ne devrait pas leur demander de pouvoir prolonger indéfiniment nos modes de vie actuels. Il y a au moins les limites de notre planète à prendre en compte.

Une cartographie différente, mise au point par Smart CSOs Lab (Naberhaus & Sheppard 2015), suggère quatre rôles différents pour l'activisme systématique : l'acuponcteur, l'interrogateur, le négociateur et le jardinier. Chacun de ces acteurs doit accomplir une tâche différente, mais c'est seulement en travaillant ensemble qu'ils peuvent provoquer la transformation sociale nécessaire. Ils sont tous indispensables, mais seuls, ils sont insuffisants.

Les modèles de changement Smart CSOs suggèrent que le changement systématique sur trois niveaux différents, mais parallèles. D'abord, le niveau de la culture (en jaune) où se trouvent les valeurs sociétales et les visions du monde dominantes et où elles finiront par se déplacer. Puis vient le niveau des régimes (en bleu) où se trouvent les institutions politiques, économiques et sociales dominantes et où les nouvelles institutions ou les institutions transformées émergent. Ensuite, il y a le niveau des niches, où les pionniers mènent des expériences à partir d'idées et

de graines de nouveaux systèmes. Afin de rendre la (digne) disparition d'anciens systèmes possibles et la naissance de nouveaux systèmes viables, nous devons créer des espaces de rencontres où ces différents acteurs (et d'autres) peuvent collaborer, sans que l'un prenne l'ascendant sur l'autre. La création de tels espaces appartient peut-être aux approches de la création de partenariats, informés sur l'ECM. Mais pour que de tels espaces fonctionnent, ils devront certainement être au courant (et dans le cadre) de niveaux complexes d'analyses systémiques qui offrent un aperçu de la taille, de la difficulté et de l'endurance requise pour la tâche qui les attend. Encore une fois, en utilisant le langage des approches douces/radicales/au-delà de la réforme, nous ne pourrions probablement pas travailler ensemble en utilisant les approches core-to-core, car les volontés essentielles de préservation de l'intégrité du système (réforme douce) et de mise au point d'alternatives (au-delà de la réforme) ne sont par essence pas compatibles. C'est la raison pour laquelle, par exemple, nous ne pouvons pas utiliser de politiques pour atteindre des alternatives (éducatives) radicales. En effet, la première tâche

des systèmes éducatifs est de garantir leur propre survie et la survie du type de société dont ils sont issus, et non d'ouvrir le chemin à leur propre déconstruction. Néanmoins, si nous concentrons notre attention sur le type de problèmes que nous ne savons pas résoudre avec des moyens existants (les niveaux d'anxiété, de dépression et d'automutilation croissants chez les jeunes dans la plupart des sociétés [du Nord] pourraient être des exemples de ces problèmes), plutôt que sur ceux pour lesquels nous pensons déjà avoir les solutions, alors nous pourrions peut-être travailler ensemble malgré nos différences, en gardant en tête que nous n'avons pas à être d'accord, mais nous devons aussi avoir conscience que nous ne sommes pas d'accord. La prochaine partie présente les conclusions d'une analyse d'étude de cas de plusieurs partenariats, mouvements ou initiatives, renseignés sur l'ECM ou liés à celle-ci. Plusieurs d'entre eux (l'Ecoversities Alliance, le Leap Manifesto, le réseau EarthCARE) proposent des exemples de façons dont des mouvements et organisations très différents sont capables de travailler ensemble sur des problématiques communes malgré leurs nombreuses différences.

3. Une cartographie d'études de cas de partenariats, de mouvements et d'autres projets renseignés sur l'ECM

La bibliothèque en ligne de Bridge 47 qui accompagne le présent rapport contient des exemples (études de cas) de plusieurs tentatives de construction de partenariats au niveau de différentes tranches de la société, entre des organisations et des initiatives dont les buts et idées essentiels sont très différents, mais qui ont toutefois été capables de travailler ensemble sur des problématiques et projets qu'elles ont admis transcender leurs intérêts particuliers. La bibliothèque contient également des exemples de projets individuels (non basés sur des partenariats) qui présentent des manières originales et innovantes de conceptualiser l'ECM ou d'impliquer des audiences spécifiques. Sur la page suivante, la cartographie des études de cas représente différentes initiatives, partenariats et projets appliqués à des espaces de réforme douce, radicale ou au-delà de la réforme. Les critères de la cartographie correspondent aux conceptualisations des espaces de réforme douce, radicale et au-delà de la réforme présentés dans le tableau 2. Cependant, la clarté théorique des définitions de catégorie ne se traduit que rarement (ou jamais) bien dans les pratiques de la vie réelle. C'est la raison pour laquelle la cartographie ci-dessous devrait être plutôt lue à titre indicatif des éventails d'orientations qui se chevauchent, et non pas comme une représentation de trois espaces distincts et séparés.

Nombreux sont ces projets qui sont représentés dans ces espaces se chevauchant (entre douce et radicale ou entre radicale et au-delà) ; certains sont situés au milieu de deux espaces (Unitierra, Global Footprint Network) tandis que d'autres sont ancrés dans un, tout en touchant un autre (Our Canada Project, Swaraj University). Certains projets traversent même trois espaces différents (Ecoversities Alliance, There you go! Campaign). Ceci s'explique par le fait que, comme mentionné plus haut, il est souvent très

difficile, et peut-être non productif pour les organisations, mouvements et initiatives d'essayer de parvenir à une cohérence complète entre les horizons souhaités d'espoir (objectifs) et ce qui est faisable en travaillant dans la vie réelle. Par exemple, on observe souvent que ces projets sont ancrés dans des critiques plutôt radicales du système existant, mais se contentent de soutenir des propositions/solutions de réforme douce. Le projet L'Histoire des Choses peut être considéré comme un parfait exemple de cette position. Il est ancré dans une critique forte de la non-durabilité environnementale, sociale, économique et financière du capitalisme mondial, mais pour réduire ses effets négatifs, le projet propose des actes individuels (arrêter de boire de l'eau en bouteille, éviter d'acheter les objets qui utilisent des microplastiques) ou des actions politiques largement répandues comme des pétitions, des dons et des campagnes d'élection. Ces campagnes, qui peuvent rencontrer un franc succès, peuvent traiter certains symptômes du problème, mais non les causes profondes : économie fondée sur la croissance infinie, qui extrait et récolte les profits. D'autres projets, comme la Ecoversities Alliance, sont représentés à cheval sur trois espaces différents, car ce sont de larges associations de partenaires, venant de milieux différents et possédant des analyses très différentes des problèmes et des façons d'avancer.

La cartographie ne contient pas toutes les ressources disponibles dans la bibliothèque, car les ressources sous forme de document unique (comme différents jeux d'outils et des politiques) ont été très souvent omises, sauf quand les procédés conduisant à leur création comprenaient également des façons innovantes de construire des partenariats (comme le Canadian Youth White Paper sur la citoyenneté mondiale ou le Leap Manifesto (Manifeste du saut en français)). De plus, comme la bibliothèque va

probablement continuer de se remplir au fur et à mesure, de nouveaux projets seront ajoutés à la base de données. Ainsi, la cartographie présente dans ce texte ne devrait pas être considérée définitive, mais plutôt comme un aperçu de ce qui était disponible au moment de la création de ce rapport. En outre, bien que la cartographie était basée sur une analyse en profondeur de la documentation disponible sur les projets et initiatives, d'autres chercheurs en auraient probablement placé certains (ou beaucoup) différemment. L'ambition derrière la représentation cartographique n'était pas de parvenir à une représentation objective des études de cas disponibles, comme toutes les cartographies font invariablement l'objet d'idées préconçues, d'enfermement dans des catégories et d'hypothèses du créateur de la cartographie, bien que des efforts considérables aient été faits pour assurer un haut degré de fiabilité de la représentation. Plutôt que de revendiquer une certaine neutralité ou objectivité, les deux hypothèses étant hautement contestables, la cartographie présentée ici se veut avant tout un outil performatif, dont le but est de permettre des conversations plus profondes et, avec un peu de chance, plus nuancées.

La cartographie représente 28 initiatives, projets et partenariats liés à l'ECM ou inspirés de celle-ci que l'on peut trouver dans la bibliothèque en ligne de Bridge 47. Étant donné qu'il existe, au niveau mondial, véritablement des dizaines de milliers de projets locaux, nationaux et internationaux qui s'occupent de différentes problématiques mondiales à différents niveaux d'engagement, la cartographie produite ici ne peut offrir qu'un aperçu marginal de l'éventail complet de la diversité de ces divers

initiatives et mouvements. Cet aperçu est aussi coloré d'autres façons, car il n'inclut pas de mouvements, initiatives ou projets qui ne possèdent pas de sites Internet en anglais ou n'en possèdent pas du tout. Bien que la grande majorité des initiatives et projets liés à l'ECM existant aujourd'hui dans le monde, en particulier ceux qui émergent dans des contextes d'éducation formelle, adopte une approche au changement (social, environnemental) dans le monde fortement basée sur l'action locale ou individuelle, il y en a aussi un nombre important qui soutient un changement systémique et structurel, surtout dans des contextes nationaux. Un nombre encore plus restreint d'initiatives et de projets tentent d'atteindre des publics et de construire des partenariats au-delà des frontières de leur État-nation.

Parmi ceux présents dans la cartographie ci-dessus, seuls quelques-uns peuvent être considérés comme étant majoritairement basés au niveau local (p. ex., Transition towns initiative, Unitierra, Our Canada project), mais même ces projets font partie de réseaux plus larges qui s'étendent bien au-delà de leur contexte national et ils voient tous le jour en réponse à des problématiques mondiales plus larges. Transition towns a peut-être commencé à Totnes, mais il constitue désormais un réseau de plus de 1 400 communautés du monde entier. Les nouveaux Uniterras, anciennement Oaxacan, sont maintenant présents dans d'autres parties de l'Amérique du Nord. Et tandis que Our Canada project inclut des centaines de projets locaux portés par des écoles, il est également connecté à un réseau plus large à l'échelle de la nation. Néanmoins, la situation géographique (ou l'origine) reste

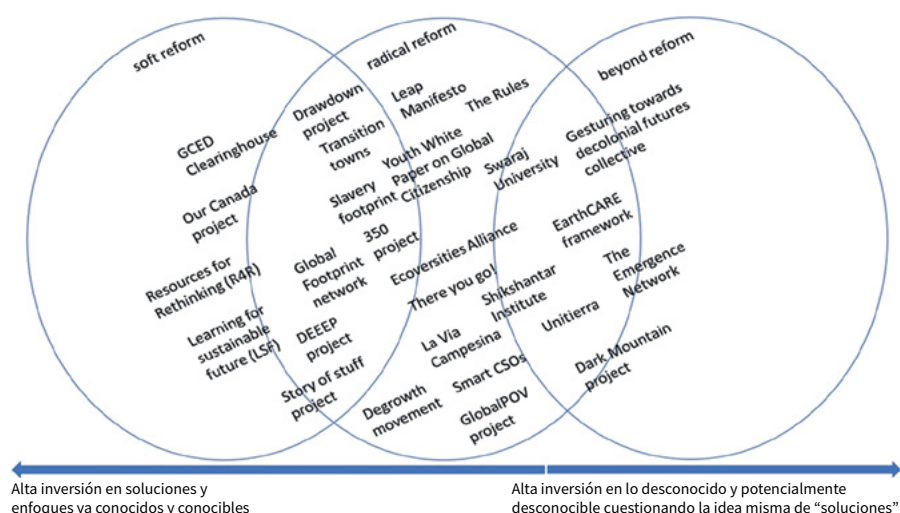


Figure 5 : La cartographie des initiatives, projets et partenariats liés à l'ECM ou inspirés par celle-ci

importante (voir l'annexe critique ci-dessous). Si nous devions transposer la distribution de projets approuvés sur une carte du monde, un schéma clairement visible apparaîtrait très vite. Alors que tous les projets doux, ou doux/radicaux proviennent des pays de l'hémisphère Nord, une importante majorité d'initiatives de réforme radicale ou radicale/au-delà de la réforme ont vu le jour dans l'hémisphère Sud ou sont basés dans le Nord, mais comportent un nombre important de membres dans le Sud ou parmi ceux qui sont considérés comme faisant partie du « Sud du Nord ». Encore une fois, cette cartographie ne devrait pas être perçue comme représentative, mais cette observation donne un certain poids aux affirmations selon lesquelles les « voix du Sud » auraient un rôle très important à jouer dans des contextes d'ECM « du Nord/de l'Occident ». Pour ceux qui sont à la recherche d'inspiration provenant d'orientations plus critiques, la boussole mondiale pointe clairement vers le Sud. Il y a probablement de nombreuses raisons qui l'expliquent, mais l'une des plus évidentes est liée à la distribution inégale des conséquences des inégalités, injustices et de l'exploitation structurelles mondiales. Ces dernières sont ressenties d'une manière bien plus directe par la majorité de la population vivant dans le Sud, surtout par ceux qui vivent dans diverses communautés marginalisées ou non normatives.

Une analyse comparative qui examine le contenu, les objectifs, les modes d'engagement, les contextes externes et l'échelle des initiatives, mouvement et projets représentés, a engendré plusieurs remarques qui peuvent être prises en compte (ou devraient l'être) lors de la création de stratégies de plaidoyer en faveur de l'ECM, lors de la conclusion de nouveaux partenariats ou lors de la recherche de nouvelles façons d'approfondir les pratiques existantes ou de rechercher de nouvelles approches innovantes pour prendre part à l'ECM. Ces stratégies sont présentées ci-dessous.

CONCLUSIONS ET SUGGESTIONS ESSENTIELLES :

1) Une diversité et une divergence immenses et incompressibles dans ce que l'on considère comme objectifs, ambitions ou méthodes des pratiques relatives à l'ECM (que faire, comment le faire, pour quel raison et dans quel but), sont visibles à l'échelle mondiale, mais aussi dans des contextes régionaux ou nationaux. Il n'existe pas de consensus universel sur le sujet de l'ECM, et il ne devrait probablement pas y en avoir. Les tentatives de production d'un tel consensus, ou de l'imposer, au-delà d'objectifs stratégiques strictement spécifiques (stratégies dans un

contexte local, contrats de partenariat), conduiraient invariablement à un effacement des approches de l'ECM qui ne sont pas dominantes, mais qui ont peut-être le plus de valeur et qui seraient les plus judicieuses. Toute tentative de définition de ce que devrait être l'ECM devrait prendre en considération le potentiel bien plus grand de ce que *pourrait être* l'ECM, qui risque toujours de devenir illisible ou marginalisé par une définition imposée.

2) Les points de vue « compétences mondiales » de l'ECM, soutenus par des organisations comme l'OCDE (2018), la Banque mondiale (2011), l'Asia Society (Mansilla and Jackson 2011) et, dans une certaine mesure, l'UNESCO (2014), directement orientés sur la préparation des apprenants à leurs emplois futurs au sein d'une économie basée sur la croissance infinie et mondialisée, contribuent déjà à cet effacement. Avec la pression croissante des acteurs privés et publics pour l'alignement de la pratique de l'ECM sur les demandes du marché mondial d'une façon qui standardiserait les indicateurs de performance de l'ECM à l'échelle mondiale (par l'intermédiaire d'une réforme des normes PISA), de tels effacements vont probablement s'accroître et l'ECM pourrait bien perdre la majorité de son potentiel critique et transformateur, surtout dans des contextes d'éducation formelle.

3) Le développement d'indicateurs de performance de l'ECM et d'outils de mesure standardisés a peut-être un sens en termes quantitatifs, mais peut se révéler très problématique en termes qualitatifs. Par exemple, il est utile de savoir combien de professeurs ou d'autres multiplicateurs ont été formés à l'ECM à différentes époques et le type de ressources nécessaires à l'organisation de ces formations afin d'argumenter en faveur d'un financement durable et plus important. Néanmoins, le fait d'imposer des indicateurs de contenu standardisés (comme des tests PISA étendus) peut se révéler fortement néfaste dans ce secteur, comme seule la reproduction de contenu déjà prédéterminé sera considérée comme ayant de la valeur et comme étant pertinente. Cela ne revient pas à dire que l'évaluation de cours ou de formations devrait être évitée ; au contraire, cela pourrait largement contribuer à l'amélioration de la qualité de la pratique. Cependant, aucun protocole d'évaluation spécifique au contexte de ce type ne devrait être généralisé et appliqué à tous les niveaux. Des inquiétudes similaires ont été soulevées par des participants à une étude internationale sur le suivi de l'ECM qui a été conduite dans le cadre du projet DEEEP (Fricke *et al.* 2015).

4) L'étendue de la réflexion et de l'engagement (critiques) concernant l'ECM semble en grande partie ne pas correspondre à l'échelle des initiatives et projets individuels. Si nous dissociions les projets et initiatives qui sont renseignés sur l'ECM, mais dont les objectifs ne sont pas purement pédagogiques (diverses campagnes de soutien et de sensibilisation par exemple), nous remarquons que les projets ECM de grande échelle dont les niveaux de participation et de ressources sont élevés, comme Our Canada Project, GCED Clearinghouse ou Resources of Rethinking, appartiennent toutes à des orientations de réforme douce ou se situent à la frontière entre les approches douces et radicales, comme le projet Histoire des Choses. D'autre part, les projets qui dépassent les limites de la pratique de l'ECM jusqu'à la frontière entre les approches de réforme radicale et au-delà de la réforme, tels que le travail du collectif Gesturing Towards Decolonial Futures, de Emergence Network et du projet The Dark Mountain et Home, l'université associée, sont d'une échelle bien plus petite, dirigés par une poignée de pratiquants et se concentrent sur des séminaires et des retraites et voyages d'apprentissage plus longs et intensifs, qui visent des apprenants adultes, en dehors des contextes d'éducation formelle. La focalisation sur des apprenants adultes et des espaces d'apprentissages non formels les différencie également des approches de l'ECM dominantes qui se concentrent largement sur les enfants et les jeunes scolarisés.

5) Une différence inhérente, ou au moins aucune connexion directe nécessaire, semble exister entre la profondeur de la critique systémique et le niveau de radicalité des solutions/réponses proposées ou des manières suggérées pour y parvenir. Ceci se manifeste peut-être le plus dans certaines des initiatives qui travaillent sur des projets relatifs à la durabilité ou au changement climatique (le projet Drawdown, le projet 350, le Global Footprint Network). Il ne fait aucun doute que leurs inquiétudes concernant le futur sont basées sur des recherches bien documentées (sur le réchauffement climatique, l'extinction des espèces, la consommation des ressources, etc.) qui signalent toujours des changements profonds de la biosphère terrestre, à la fois irréversibles

et inévitables : la planète ne refroidira pas et nous ne sommes pas en mesure d'imaginer jusqu'à quel point elle se réchauffera. Néanmoins, les efforts d'atténuation qu'ils envisagent se basent largement sur des solutions technologiques (amélioration de l'efficacité énergétique, passage à des sources d'énergie renouvelables, changements dans la production agricole et la gestion des terres) qui ne remettent pas fortement (ou du tout) en cause l'économie basée sur la croissance et l'extraction qui nous a conduits à la situation actuelle. Étant donné que nous n'avons, selon les dernières recherches (IPCC 2018), que 12 ans pour réduire de 45 % nos émissions de gaz carbonique afin que les températures n'augmentent que de 1,5 °C, nous ne pouvons tout simplement pas y

parvenir en nous contentant d'utiliser des moyens technologiques dans les contextes politiques et économiques actuels ou dans les structures existantes du désir de nos sociétés consuméristes (Bendell 2018, Wackernagel & Rees 1997). Cet exemple met en évidence des défis importants pour les théories du changement habituelles dans l'ECM, selon lesquelles les changements au niveau des connaissances conduiraient à des changements au niveau des points de vue qui eux-mêmes se traduiraient par des

changements de comportement. Aujourd'hui nous ne pouvons vraiment plus dire que nous n'en savons pas assez sur les causes et conséquences du changement climatique et que pourtant nous ne semblons pas être vraiment intéressés par le fait d'éviter notre propre auto-destruction, ou en avoir envie. Ce paradoxe devrait pouvoir être visible dans les activités de l'ECM relatives à la durabilité. Non pas dans le but de créer des « solutions qui fonctionnent », car vraisemblablement de telles solutions n'existent pas, mais pour que nous puissions réorienter notre attention vers l'adaptation à un avenir très différent, plutôt que nous contenter de prolonger continuellement notre présent aussi longtemps que nous le pourrons. En d'autres mots, cela marquerait la différence entre agir dans des espaces de réforme douce/radicale et dans un espace au-delà de la réforme. Cette réorientation pourrait potentiellement donner jour à des approches à l'ECM très différentes et aussi à des discussions très différentes au sujet des buts de l'ECM. Cet élan venant de

Arguably significant in this story is the emphasis that was made towards prioritizing the needs of Indigenous communities and other marginalized groups in envisaging the document.

la communauté de chercheurs sur le changement climatique, et l'impasse politique qui l'accompagne, semblent créer des ouvertures dans lesquelles de telles discussions pourraient avoir lieu.

6) Les initiatives qui proviennent de la coopération entre des groupes très divergents (à la différence de ceux présentés dans le point 5 ci-dessus) possèdent un potentiel plus élevé d'aboutir à des points de vue plus complexes et de proposer des façons d'aller de l'avant plus complexes. Le rassemblement du Leap Manifesto, qui a réuni des groupes aussi différents que les chefs des Premières Nations et les syndicalistes représentant les travailleurs du pétrole, les organisations et militants environnementaux, diverses ONG, les organisations Food Justice, de lutte contre la pauvreté et de croyants, ainsi que des militants pour le droit au logement, des réfugiés et des immigrants, ont fini par produire un ensemble de demandes et d'orientations (le manifeste) qui abordent de multiples aspects des problèmes liés au retrait des énergies fossiles. Le manifeste prend en compte les inégalités structurelles de la société canadienne, cherche à atténuer les effets négatifs sur ceux qui pourraient être le plus défavorablement touchés par le retrait des énergies fossiles (travailleurs du secteur pétrolier), propose des politiques radicales qui ne reposent pas sur l'externalisation des coûts (leur slogan : si vous n'en voulez pas dans votre jardin, alors ce ne devrait être dans le jardin de personne), est conscient de la scène politique mondiale (accords commerciaux internationaux) et finit par proposer une liste de projets publics, de grande échelle et réalisables, qui auraient un effet important sur la réduction des émissions de gaz carbonique. Bien qu'il soit tout à fait irréaliste d'imaginer qu'un gouvernement actuel soutiendrait les demandes du Leap Manifesto, le document et le processus qui a conduit à sa création peuvent contenir une idée non négligeable de ce qu'il est possible d'accomplir dans des espaces de travail collaboratifs, même entre des groupes aux intérêts apparemment conflictuels, quand les agendas individuels sont décentrés et que les personnes se concentrent à la place sur les défis d'un avenir partagé. Peut-être tout aussi importante dans cette histoire est la focalisation faite sur la priorisation des besoins des communautés indigènes et d'autres groupes marginalisés dans la conception de ce document.

Le fait de recevoir directement des informations de la part de ceux qui vivent en marge de la société dominante ne se produit pas fréquemment dans le domaine de l'ECM, mais c'est quelque chose qui devrait être néanmoins pris en compte quand on cherche à développer de nouveaux partenariats ou des pratiques éducatives innovantes.

7) Nous n'avons trouvé aucun projet que nous pouvions considérer appartenir exclusivement à l'espace au-delà de la réforme, bien que l'on puisse considérer que certains occupent l'espace entre les orientations de réforme radicale et au-delà de la réforme. D'une certaine manière, cette situation est logique car les nouveaux systèmes et les nouvelles façons d'être et de connaître ne peuvent voir complètement le jour tant que les vieux systèmes sont toujours en place. Tant que nous nous situons dans la logique singulière de la sorte de rationalité à laquelle la plupart d'entre nous ont été socialisés, nous ne pouvons fonctionner dans des espaces d'inconnu et d'impossibilité de connaître ; au moins, pas de manière lisible (qui aurait du sens) pour les paradigmes dominants. Tout ce qui peut être proposé (pour l'instant) est des gestes en faveur de l'expérimentation de ce que nous ne savons pas, actuellement ou en permanence. Dès que des « solutions » deviennent bien formulées, elles ont de grandes chances de répéter les mêmes schémas de façon d'être et de penser, problématiques, hérités historiquement, qu'elles cherchent pourtant à déconstruire et remplacer (voir Andreotti et al. 2015; 2018). Un langage complètement nouveau serait nécessaire pour pouvoir articuler action et pratique dans les espaces au-delà de la réforme. Or, la possibilité de la création actuelle d'un tel langage est discutable, car il remettrait en question de trop nombreux aspects de ce que nous considérons le « sens commun ».

La prochaine partie tire les leçons des parties 1 et 3 et propose des exemples de différentes sortes d'histoires concernant l'ECM qui s'adressent différents publics cibles. Tout en gardant en tête les différents milieux et contextes institutionnels (et professionnels), chacune des histoires présentées vise à parler de l'ECM de manière accessible, mais qui ne compromet pas (trop) la défense d'un besoin de transformation structurelle/systémique.

4. Traductions extérieures : comment parler de l'ECM à d'autres publics

La présente partie comprend trois histoires différentes qui s'adressent à trois différents groupes cibles (gouvernements/législateurs, partenariats/organisations et engagement des citoyens/personnes) qui avancent des arguments en faveur de l'ECM basés sur les trois questions auxquels le présent rapport cherche à répondre :

- 1) *Quel est l'avantage de l'ECM pour nos sociétés ?*
- 2) *Quel est l'effet de l'ECM sur nos sociétés ?*
- 3) *Pourquoi croire que l'ECM apporte la réponse aux défis mondiaux ?*

Les histoires présentées ci-dessous essaient à la fois de présenter des arguments en faveur de l'ECM, mais également de plaider pour le besoin de se concentrer sur l'ECM à l'esprit critique qui anime tant les débats à l'intérieur du domaine que les pratiques pédagogiques qui s'éloignent des points de vues simplistes (doux) sur les problèmes et les solutions qui ont été reconnues problématiques par plusieurs domaines de recherche. Aucune des histoires présentées ci-dessous ne s'appuie sur les arguments dominants (néolibéraux) de l'ECM qui se concentrent sur le développement de « compétences mondiales » pour être compétitif sur le marché du travail mondialisé. Ces histoires tâchent plutôt de présenter une conceptualisation aussi critique ou aussi radicale de l'ECM que possible dans le cadre de contextes de discussions avec ces différents groupes cibles. Comme les contextes spécifiques nationaux ou locaux varient, il est difficile d'imaginer que ces histoires puissent être utilisées telles quelles, sans une certaine forme d'adaptation, mais on espère qu'elles puissent apporter quelques idées utiles sur la façon de parler de l'ECM ou de plaider en sa faveur, de manière à ne pas remplacer la complexité par l'acceptabilité ou l'accessibilité. Les deux premières histoires (pour les gouvernements/législateurs et pour les partenariats/institutions) sont présentées comme des histoires uniques tandis que la dernière histoire (pour les personnes) se pré-

sente en deux versions : a) sous la forme d'une « réforme douce » pour ceux pour lesquels l'ECM est plutôt ou complètement nouvelle, et b) sous la forme d'une « réforme radicale/au-delà de la réforme » pour ceux qui sont désenchantés/désabusés par le maintien d'un « status quo », mais aussi pour ceux qui sont dans le secteur de l'ECM depuis plus longtemps et qui ont déjà adopté une position (auto-)critique.

4.1. Histoire pour les gouvernements et législateurs :

Le monde d'aujourd'hui est confronté à de multiples défis sans précédent, qui demanderont à la fois aux générations présentes et à venir de s'adapter dynamiquement aux réalités qui se transforment au gré du changement climatique, de la dégradation environnementale, des flux croissants de migration, des populations vieillissantes (surtout dans les pays du Nord), de la grande instabilité des marchés financiers et des évolutions rapides de la technologie et de la production des biens et des services dus à des niveaux toujours plus élevés d'automatisation. Ensemble, tous ces facteurs, et bien d'autres non identifiés, nous obligent à chercher de nouvelles façons innovantes de remodeler et restructurer nos sociétés de manière à nous permettre de nous épanouir et de bien vivre malgré une adversité et une incertitude élevées.

QUEL EST L'AVANTAGE DE L'ECM POUR NOS SOCIÉTÉS ?

L'éducation à la citoyenneté mondiale, ou l'ECM, peut permettre aux apprenants de mieux comprendre les réalités complexes du monde dans lequel nous vivons et les tendances historiques qui nous ont amenés jusqu'ici. Nous avons besoin d'un niveau de sensibilisation bien plus élevé des causes et effets ainsi que des interrelations des

multiples défis mondiaux auxquels nous sommes confrontés, si nous voulons entretenir l'espoir de les influencer de manière cohérente et raisonnable, plutôt que de toujours nous contenter de le subir. En encourageant une pensée systémique et critique-réfléchie, l'ECM peut permettre aux apprenants de développer une « vue d'ensemble » bien nécessaire. En apprenant les complexités pertinentes, en faisant apparaître les connexions qui sont souvent invisibles entre des phénomènes apparemment disparates (comme par exemple le changement climatique et l'accroissement des migrations) et en déconstruisant beaucoup de tensions normalisées, héritées de génération en génération, mais qui ne sont plus des attentes viables, l'ECM peut permettre aux sociétés de mieux gérer les tensions croissantes du tissu social qui proviennent de conflits entre des demandes et des attentes de différents groupes, irréconciliables et souvent irréalistes. L'ECM peut entraîner les personnes à l'écart des analyses superficielles et trop simplifiées et les aider à participer à l'intérieur des sociétés et entre elles de façons génératives.

QUEL EST L'EFFET DE L'ECM SUR NOS SOCIÉTÉS ?

L'ECM peut revêtir de nombreuses formes et, dans chaque configuration d'apprentissage, l'ECM sera probablement comprise et pratiquée différemment. Dans les pays où l'ECM fait partie depuis longtemps du système éducatif (parfois sous un autre nom) et où la recherche en éducation est fortement liée à la pratique éducative, on peut observer un effet à grande échelle sur les nombreuses activités, les nombreux projets et pratiques éducatives initiés par des apprenants (et leurs professeurs) qui participent et sont conscients, à l'échelle mondiale et locale. Comme il n'est pas possible d'isoler l'ECM d'autres façons d'apprendre du monde et à propos de celui-ci, les effets directs de l'introduction de l'ECM dans les programmes éducatif sont difficiles à démontrer. Il est également difficile de suivre la manière dont l'ECM affecte les changements qui émergent dans l'ensemble d'une société, puisqu'ils sont la conséquence de différents facteurs (externes et internes). Cependant, la recherche a jusqu'ici démontré l'effet de l'ECM sur les points de vue et dispositions des personnes impliquées, ainsi que l'éventail très large des projets qui traitent de problématiques mondiales, initiés par des apprenants/citoyens ac-

tifs et bien informés sur le monde. Le seul niveau impressionnant des innovations récentes dans les technologies respectueuses de l'environnement et d'autres moyens de réduire notre empreinte écologique n'auraient logiquement pas vu le jour si les personnes impliquées n'avaient pas cherché à répondre à au moins quelques-uns des aspects de la crise environnementale à laquelle nous sommes confrontés. Souvent, on ne s'intéresse pas à où et comment ils en ont eu connaissance et à ce qui les a motivés à s'impliquer, mais nous sommes certains que quelque chose a inspiré leurs actions.

POURQUOI CROIRE QUE L'ECM APORTE LA RÉPONSE AUX DÉFIS MONDIAUX ?

L'ECM n'est peut-être par la réponse à tous les défis mondiaux, un remède miracle à tous nos maux, mais c'est certainement l'une des possibilités viables que nos sociétés possèdent afin de relever ces défis de manière innovante, sobre, respectueuse, collective, créative, autoréfléchie

et bien renseignée. Pour nous, afin d'avoir même la possibilité de participer à ces défis en tant que société de ces façons avant qu'ils ne s'intensifient d'une manière que l'on ne puisse contenir, il est absolument impératif d'augmenter à la fois la profondeur de l'expérience d'éducation proposée par les pratiques d'ECM courantes et dominantes (en particulier dans des contextes éducatifs formels), ainsi que d'augmenter le nombre d'acteurs impliqués, tout particulièrement en se concentrant sur les apprenants adultes, en donnant la priorité aux en-

seignants et aux éducateurs enseignants eux-mêmes. En termes de profondeur, cela signifie de s'intéresser à des pratiques pédagogiques qui ne se contentent pas de traiter de la dimension cognitive, mais également des dimensions affective, relationnelle et existentielle du processus d'apprentissage et qui peuvent donner les moyens aux apprenants de gérer des connaissances difficiles, perturbantes sur le plan personnel et inconfortables. C'est une compétence qui est absolument nécessaire dans cette période d'incertitude, mais qui est souvent ignorée dans le processus éducatif (formel). L'ECM ne se contente pas de préparer les jeunes pour devenir les citoyens actifs de demain, elle porte également sur l'interdépendance : sur nous tous, qui avons besoin d'apprendre rapidement des connaissances

GCE can help us explore what the externalization of costs of multi-layered privileges has done for the disintegration of the social fabric.

sur le monde dans lequel nous vivons, les relations que nous entretenons avec celui-ci, sur les schémas néfastes et la manière dont ils ont émergé, et sur la manière dont nous pouvons apprendre à mettre au point des façons différentes de nous épanouir tous ensemble dans un avenir imprévisible et incertain.

4.2. Histoire pour les partenariats (institutions) : CSO, entreprises, entités publiques (police, armée)

Nous entamons une période de nos histoires partagées où les solutions existantes à nos problèmes collectifs commencent à nous décevoir. Le changement climatique, la dépendance aux énergies fossiles, l'instabilité économique, l'austérité, l'accroissement des inégalités, la montée du populisme et la migration de masse/forcée nous obligent à repenser et à réimaginer en profondeur la façon dont nous allons continuer à vivre ensemble sur la planète que nous partageons. Les tensions croissantes que nous pouvons déjà observer au sein de nos sociétés (hostilité croissante entre les différents groupes sociaux, précarité, insécurité et montée des niveaux d'anxiété concernant un avenir incertain (surtout chez les jeunes)) sont des réponses emblématiques caractérisant les périodes « entre les époques », où les ordres sociaux existants s'érodent et les nouveaux ne peuvent pas encore être mis en pratique.

QUEL EST L'AVANTAGE DE L'ECM POUR NOS SOCIÉTÉS ?

L'Éducation à la citoyenneté mondiale, ou l'ECM, peut nous aider à mieux comprendre les complexités de notre monde extrêmement interrelié, afin que nous puissions commencer à mettre au point des réponses mieux renseignées et plus complexes aux défis sans précédent de notre époque, comme la dégradation environnementale et le changement climatique irréversibles, l'accroissement des flux migratoires et de l'intégration économique, la montée des inégalités et de la pauvreté mondiales, les nouveaux défis relatifs à l'accès à la nourriture et à l'eau, la montée des niveaux d'anxiété, de dépression et d'automutilation, ainsi que l'hostilité croissante envers les groupes minoritaires. L'ECM peut nous permettre d'étudier les flux et tendances historiques qui nous ont conduits à la situation actuelle, afin que nous puissions commencer à nous intéresser aux approches et aux réponses qui ne reproduisent pas les mêmes tendances historiques pour nous permettre de

créer un avenir plus viable et résistant. Bien que traditionnellement, l'ECM ait trouvé sa place majoritairement dans le système éducatif formel ou dans les activités éducatives de diverses ONG et organisations de jeunes, l'imprévisibilité croissante des changements dans nos sociétés et notre environnement suggère un besoin de développement de partenariats qui va bien au-delà des contextes existants traditionnels. C'est seulement en travaillant ensemble dans de nombreux secteurs et disciplines que nous pouvons espérer répondre de manière plus solide et peut-être, en temps voulu, à ces changements rapides.

QUEL EST L'EFFET DE L'ECM SUR NOS SOCIÉTÉS ?

Les projets renseignés sur l'ECM dans le monde proposent des exemples de réponses aux défis mondiaux qui s'inscrivent dans un contexte local, dont les effets directs sont particulièrement visibles dans l'apparition de diverses initiatives de durabilité, dans le développement de technologies et pratiques « vertes », ainsi que dans le développement d'économies et de cycles de produit à faible émission de carbone, intégrés localement. Les pratiques renseignées sur l'ECM ont également influencé le développement de nouveaux projets d'intégration sociale et culturelle qui sont efficaces et respectueux des besoins et réalités de différents groupes sociaux. Parmi ces projets, les meilleurs ont même réussi à intégrer des inquiétudes sociales et économiques, mais aussi environnementales et culturelles. L'analyse de l'ECM plus large, à « l'échelle mondiale », contribue au développement d'initiatives et d'approches, de cadres réglementaires et d'exemples pratiques (technologiques et organisationnels) qui peuvent traiter de multiples aspects de problématiques mondiales auxquels nous tentons de répondre.

POURQUOI CROIRE QUE L'ECM APORTE LA RÉPONSE AUX DÉFIS MONDIAUX ?

Peu importe leur niveau d'information et de complexité, il n'y a finalement pas de réponses ou de solutions parfaites à l'un quelconque des défis, car ils sont tout simplement trop complexes pour qu'on puisse les traiter exclusivement dans un cadre réglementaire, par des moyens technologiques ou des efforts éducatifs. La complexité de ces défis nécessite la mise au point d'approches aux multiples facettes, qui couvrent de nombreux segments de la société, afin de réduire le risque de résoudre un problème seulement en accentuant un autre ; par exemple, augmenter l'employabilité en sacrifiant la durabilité ou accentuer la

sécurité sociale de certains au prix de l'exclusion d'autres. Beaucoup de ces paradoxes et casse-têtes ne peuvent être complètement résolus, mais nous pouvons apprendre à en atténuer les effets les plus improductifs et indésirables. Pour que cela soit possible, nous avons besoin d'une coopération cohérente et bien renseignée dans les nombreux segments de la société. L'ECM peut fournir des indications conceptuelles pour le développement de cadres pour une telle coopération.

4.3. Histoire pour l'engagement des citoyens (personnes) : jeunes, professionnels, senior, migrants, minorités, militants :

a) Une histoire d'introduction pour les nouveaux à l'ECM (espace de réforme douce)

Alors que les sociétés sont devenues plus individualisées/atomisées et que la technologie a fondamentalement modifié la communication et les relations, il est de plus en plus rare que les personnes trouvent des espaces en dehors des chambres d'écho où les problématiques locales et mondiales peuvent être traitées de manière raisonnable, respectueuse, sobre et responsable socialement. L'Éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) peut donner les moyens et permettre aux personnes de se frayer un chemin parmi les complexités des défis mondiaux, sans désespérer, afin de développer des analyses critiques qui relient les systèmes mondiaux à leurs contextes locaux, de faire l'expérience de l'interconnexion et de travailler ensemble de manière à laisser la place à des possibilités de co-exister à l'avenir.

b) Une histoire plus complexe pour ceux qui posent déjà des questions difficiles (espace de réforme radicale/au-delà de la réforme)

Nous vivons dans un monde où les relations fracturées entre les personnes et la planète ont des conséquences très négatives sur nos chances de survie à long terme. Le 20^e siècle constitue une période unique dans l'histoire humaine où nos capacités de transformation et d'influence sur l'environnement qui nous entoure ont augmenté au-delà de tout ce qui était considéré possible jusque-là. Tandis que les avancées technologiques, la rapide industrialisation et l'automatisation ont apporté des avantages matériels et d'autres avantages considérables à certains

membres de la communauté mondiale, en particulier aux pays de l'hémisphère Nord, les coûts de ce « développement » ont été largement externalisés vers la nature et aux communautés du Sud. Alors que le Nord a connu une période de stabilité économique et sociale relative, d'autres régions du monde ont été forcées de fournir des ressources naturelles, une main-d'œuvre peu chère et divers « paradis » fiscaux et environnementaux qui ont rendu possibles la prospérité et la stabilité de la classe moyenne du Nord. Bien que la production culturelle dominante, associée à des objectifs politiques et économiques spécifiques, ait réussi à transposer le rêve de la vie de la classe moyenne à l'échelle mondiale, ce qui a conduit à un accroissement des aspirations et désirs relatifs à un « style de vie occidental » dans le monde, les fausses promesses de ces rêves deviennent désormais de plus en plus visibles. Face aux limites des capacités de la planète, nous avons atteint un point où nous sommes obligés de reconnaître que le monde ne peut supporter les niveaux de consommation et de production de déchets résultant du type de vie que nous avons menée jusqu'ici, mais aussi que le niveau de prospérité que la minorité mondiale privilégiée a connu n'aurait jamais été possible sans que quelqu'un d'autre en paie le prix. Non seulement sommes-nous ceux qui profitent de ceux que nous considérons comme étant « loin » (et ceux qui peuvent nous le permettre), nous mettons également sérieusement en danger l'avenir de nos enfants, de nos petits-enfants et de tous les autres qui viendront après notre passage sur terre. À un moment donné, indépendamment de nos espoirs et souhaits, il faudra y mettre fin. Notre tâche collective dans ce centenaire semblerait être de (rapidement) ralentir le train qui « brûle le monde qui ne bénéficie qu'à quelques-uns » et qui nous a conduit ici, de l'arrêter et de le rediriger avec aussi peu de blessés et de morts que possible.

QUEL EST L'AVANTAGE DE L'ECM POUR NOS SOCIÉTÉS ?

a) Pour les nouveaux de l'ECM (espace de réforme douce)

L'ECM peut permettre aux sociétés de mettre au point des réponses en meilleure connaissance de cause et plus robustes aux multiples défis (environnementaux, sociaux, économiques et autres défis) d'un avenir de plus en plus imprévisible. En réunissant des voix et points de vue provenant de groupes sociaux différents, et en particulier marginalisés, l'ECM peut contribuer à la réduction des incompréhensions et préjugés qui empêchent souvent toute possibilité de coopération générative. L'ECM contri-

bue également à une résistance et une cohésion sociales améliorées en fournissant les outils nécessaires au développement d'analyses (systémiques) complexes, en encourageant une participation active aux problématiques communes (sociales, environnementales) et en développant des pédagogies qui s'intéressent aux besoins long terme nécessaires à notre bien-être collectif.

b) Pour ceux qui posent déjà des questions difficiles (espace de réforme radicale/au-delà de la réforme)

L'Éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) propose l'un des chemins interconnectés possibles pour l'apprentissage des tendances et trajectoires historiques de nos sociétés qui nous ont conduits à la situation actuelle et qui vont continuer à avoir une influence pendant un moment. L'ECM critique peut nous aider à comprendre comment le privilège et le pouvoir ont contribué à la création d'une histoire unique du progrès social (comme le consumérisme individualiste métropolitain) qui restreint notre capacité de co-existence sur une planète fragile et finie. L'ECM peut également nous permettre de nous rendre compte de la manière dont les médias, les systèmes éducatifs et même nos interactions quotidiennes contribuent à la réaffirmation et au maintien de cette histoire, à notre détriment ainsi qu'au détriment de tous ceux qui nous entourent, humains et non-humains. Les conflits inhérents, les violences cachées et les injustices qui ont rendu possible l'émergence des sociétés dites modernes deviennent de plus en plus visibles au fur et à mesure que les tensions de nos sociétés augmentent lorsque les privilèges et droits de ce qui est perçu comme étant la « vie normale » (emploi stable, sécurité sociale et de la santé, protection contre la concurrence « étrangère ») commencent à se dégrader. L'ECM peut nous permettre d'étudier comment l'externalisation des coûts des privilèges multicouches a contribué à la désintégration du tissu social et comment nous pourrions raccommoder à nouveau nos sociétés de telle façon à ne plus dépendre des relations dommageables, violentes et injustes qui constituent la véritable menace à notre existence collective.

QUEL EST L'EFFET DE L'ECM SUR NOS SOCIÉTÉS ?

a) Pour les nouveaux de l'ECM (espace de réforme douce)

Traditionnellement, l'ECM est associé aux activités liées aux problématiques et perspectives mondiales dans le système éducatif formel. Elle a également été associée au travail de nombreuses ONG et d'autres organisations

s'intéressant aux jeunes. On considère qu'elle est composée de nombreux sujets et approches interreliées, comme l'éducation environnementale, l'éducation interculturelle, l'éducation à la paix, l'éducation en faveur du développement (durable), l'alphabétisation (médiatique) critique et bien d'autres. Les indications des recherches montrent que ces activités augmentent la sensibilisation des participants aux problématiques mondiales, les aident à développer des points de vue plus profonds et complexes et les incitent à participer à différentes initiatives pour améliorer les conditions à l'échelle locale et/ou mondiale.

b) Pour ceux qui posent déjà des questions difficiles (espace de réforme radicale/au-delà de la réforme)

Tandis que les configurations d'éducation formelle fournissent une opportunité pour l'ECM dominante, elles laissent moins d'espace pour le type d'ECM qui pose des questions plus difficiles, critiques et potentiellement inconfortables. Bien que les approches dominantes de l'ECM peuvent contribuer à une prise de conscience générale plus large sur les problématiques mondiales urgentes, il leur manque souvent une analyse (historique et politique) plus nuancée. Elles ne s'intéressent pas non plus aux domaines plus compliqués des barrières internalisées (incarnées) au changement auxquelles il est plus difficile de s'attaquer. Afin de pouvoir étudier les couches plus profondes des implications et complicités mondiales, quelques praticiens et organisations de l'ECM concentrent leur travail sur les apprenants adultes (dans l'éducation supérieure) ou sur des contextes d'éducation non formelle, où les restrictions en place sont moins systématiques et permettent un apprentissage en profondeur. C'est en se concentrant sur l'apprentissage en profondeur et l'apprentissage difficile qui impliquent non seulement le niveau cognitif, mais aussi les niveaux affectif, relationnel et existentiel de notre être que l'ECM peut nous permettre de développer l'endurance, la résilience et la sobriété requises pour accepter nos nombreuses erreurs collectives du passé et l'imprévisibilité croissante d'un avenir inconnu.

POURQUOI CROIRE QUE L'ECM APORTE LA RÉPONSE AUX DÉFIS MONDIAUX ?

a) Pour les nouveaux de l'ECM (espace de réforme douce)

Certains des plus grands défis de l'implication dans des problématiques à grande échelle/mondiales sont liés à leur complexité inhérente et à leur interconnexion. Que nous étudions de nouvelles approches sur la façon de traiter les effets du changement climatique, des migra-

tions croissantes, de l'instabilité économique, de l'injustice sociale, des règles commerciales injustes ou tout autre défi mondial, l'ECM peut nous permettre de mettre au point des stratégies et actions mieux renseignées, qui prennent en considération cette complexité et ces liens, et qui peuvent à la fois être plus efficaces et moins (involontairement) néfastes. En allant un peu plus loin, l'ECM peut également nous permettre de nous rendre compte des paradoxes inhérents et insolubles au sein même de nos modèles d'organisation sociale actuels (comme la croissance économique infinie sur une planète physiquement finie) qui peuvent être une source d'inspiration à la découverte et l'expérimentation de projets radicalement différents et d'approches innovantes qui peuvent même aller au-delà de ce qui est considéré comme possible (si ce n'est en fin de compte pas durable) dans les contextes existants.

b) Pour ceux qui posent déjà des questions difficiles (espace de réforme radicale/au-delà de la réforme)

Les pratiques de l'ECM qui peuvent dépasser les cadres pédagogiques descriptifs/prescriptifs (problème-solution), qui représentent une majorité des efforts éducatifs d'aujourd'hui, peuvent nous permettre non seulement d'accroître nos connaissances sur le monde et ses com-

plexités, mais aussi de désapprendre un grand nombre des hypothèses, dispositions, attitudes et investissements affectifs, problématiques et non étudiés, normalisés, qui caractérisent notre construction sociale du monde. L'ECM critique et autoréfléchie peut nous permettre de voir au-delà des idées universelles sur le savoir (croyance en une vérité unique), au-delà des hypothèses normalisées et des limites de ce que l'on considère actuellement comme désirable, ayant de la valeur ou possible. Elle peut nous aider à imaginer et à créer des mondes différents, et pas (seulement) à améliorer notre connaissance et nos visions, mais en réorientant surtout nos désirs, en chassant nos projections et en nous aidant à ressentir à nouveau nos connexions avec le monde et les uns aux autres qui se sont dégradées à cause de l'individualisme consumériste métropolitain. Rien de tout cela ne revient à dire que l'ECM ou les pratiques liées à l'ECM parviendront à nous aider à avorter les crises majeures qui nous attendent (comme l'effondrement environnemental) ; les « réussites » sur ces aspects dépendent de beaucoup d'autres facteurs. Toutefois, ce que l'ECM peut faire, c'est nous aider à trouver des chemins collectifs pour traverser ces temps difficiles et, avec un peu d'espoir, nous conduire là où nous ne reproduirons pas les mêmes erreurs que nous avons tendance à répéter.

Annexe critique : l'ECM émergeant de combats d'intensité élevée ou de faible intensité

Il est important de comprendre pourquoi certaines histoires de l'ECM sont plus lisibles et pourquoi on s'y identifie plus facilement qu'à d'autres, surtout dans un contexte européen. Pour cela, il pourrait être important d'établir une distinction entre les mouvements et initiatives qui émergent des combats de « faible intensité » et ceux qui proviennent des combats d'« intensité élevée ». L'expression combats de faible intensité fait référence aux mouvements et initiatives qui sont menés par des personnes qui ne sont en général pas directement soumises à un danger existentiel relativement à des violences et inégalités structurelles existantes. Au contraire, l'expression combats d'intensité élevée dénote des mouvements et initiatives menés par ceux qui subissent des violences structurelles et des injustices au quotidien et personnellement. La radicalité des programmes proposés n'est plus souvent pas directement corrélée à l'urgence perçue des réformes et restructurations systémiques qui, encore une fois, dépend de la position individuelle dans la structure hiérarchique de l'exploitation mondiale. En d'autres mots, plus notre niveau de privilège est élevé (en des termes mondiaux) et plus notre niveau de droits perçu d'avoir notre existence soutenue par le système actuel est élevé, moins nous ressentons le besoin et la volonté de changements profonds et structurels. Cependant, ces tendances pourraient changer, si nous sommes capables d'apprendre (ou de ressentir) comment nos multiples privilèges sont en même temps aussi la source de nos plus grandes pertes. Il y a néanmoins très peu d'approches de l'ECM qui poussent vraiment les apprenants à incarner ce type de réalisations et elles sont probablement encore moins faciles à trouver dans des contextes d'éducation formelle. Après tout, c'est mauvais pour l'économie.

Il existe une autre différence importante à prendre en compte entre les activités et projets liés à l'ECM qui provient des combats de faible intensité et d'intensité élevée. Dans le cas de combats de faible intensité, les objectifs court terme et long terme visent des publics qui changent souvent, selon les sujets populaires du moment ou les programmes politiques sensibles. Cela peut se voir surtout dans le contexte plus large de l'UE, où les écoles et les ONG se retrouvent souvent obligées de se concentrer sur l'objet de l'« Année européenne de » si elles veulent que leurs activités ECM reçoivent des financements de sources publiques concurrentielles (appels d'offres). Celle qui sont récemment entrées dans le secteur ont pu bénéficier d'un temps de répit en 2016 et 2017, quand aucun programme spécifique n'a été défini par l'UE, mais l'année 2018 a été nommée l'année européenne de l'« héritage culturel », tandis que l'on peut citer des exemples d'années précédentes comme les années du « développement » (2015), des « citoyens » (2013-2014), du « vieillissement actif » (2012), du « volontariat » (2011), du « combat contre la pauvreté et l'exclusion sociale » (2010), « créativité et l'innovation » (2009) et du « dialogue interculturel » (2008). Le fait d'avoir des politiques communes et des programmes éducatifs définis par des autorités institutionnelles plus élevées peut amener des gains court terme, comme l'amplification, si cela ne renforce pas forcément les débats publics liés au développement en 2015 ou une focalisation commune pour la réduction du racisme et des préjugés (en 2008) par différents acteurs de la société. Cependant, ces alliances précaires ont généralement une courte durée de vie et leurs avantages contestables ne survivent pas à la superficialité continue de l'intérêt général et les niveaux de participation s'estompent progressivement quand le prochain sujet général vient remplacer l'ancien. Cela ne

revient pas à dire qu'il n'existe pas d'organisations ou de personnes engagées pour l'approfondissement de leurs pratiques dans des secteurs spécifiques liés à l'ECM ou sur des sujets appartenant au contexte plus large de l'UE. Bien entendu, il en existe plein, mais il est important de faire remarquer que, selon le niveau de dépendance structurelle à des ressources disponibles sous condition, la participation sera certainement moins importante et complexe dans des contextes où à la fois les sujets et les personnes changent souvent, que dans les contextes où ils ne changent pas.

La différence entre les combats de faible intensité et d'intensité élevée réside dans le fait que dans les combats d'intensité élevée, qui disposent bien souvent d'un niveau de ressources insuffisant par rapport aux combats de faible intensité, les personnes ne peuvent pas choisir leurs combats (ou les sujets). Elles ne bénéficieraient pas nécessairement non plus (ou du tout) des programmes gouvernementaux à venir. À la place, elles vivent avec ces programmes pendant de longues périodes, souvent de façon qui pourrait être considérée impossible, ou au moins trop difficile sur le plan personnel ou institutionnel, du point de vue des contextes de faible intensité. Le travail d'ini-

tatives, telles que Unitierra (Université de la Terre mère), qui est étroitement lié au mouvement Zapatista de l'insurrection indigène rurale contre la violence étatique au sud du Mexique, ou le travail de Via Campesina, qui rejoint le combat de petits fermiers de 81 pays du monde contre le pouvoir des grandes entreprises, l'accaparement des terres et la dépossession, peuvent être considérés comme des exemples de mouvements émergeant de combats d'intensité élevée. Ces deux initiatives ont vu le jour pour répondre directement à la violence exercée par l'état ou les grandes entreprises et subie par diverses communautés de zones rurales, majoritairement situées dans l'hémisphère Sud. Cette violence persiste encore aujourd'hui et ces deux initiatives ne se laissent pas décourager de leur mission de résistance aux effets négatifs du capitalisme néolibéral, de l'économie de libre marché et de la violence faite aux femmes et aux populations indigènes, et ce depuis presque 25 ans. Les programmes et pédagogies de l'ECM qui proviennent d'expériences vécues de ces communautés peuvent être considérés comme inimaginables dans le contexte des combats de faible intensité de la plupart des CSO européens.

Références :

Ahmed, S. (2012). *On being included : Racism and diversity in institutional life*. Durham: Duke University Press.

Andreotti, V. (2006): Soft versus critical global citizenship education. Dans : *Policy and Practice: A Development Education Review*, 3, 40-51. Disponible sur : <https://www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/andreotti%20focus%204.pdf> (Consulté le 12/ 12/ 2018).

Andreotti, V. (2011). The political economy of global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 307-310.

Andreotti, V., Stein, S., Ahenakew, C., & Hunt, D. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4(1), 21-40. Disponible sur : <http://representing-education.gertrudecotton.info/wp-content/uploads/2016/08/andreotti-stein-ahenakew-hunt-decolonization.pdf> (Consulté le 12/ 12/ 2018).

Andreotti, V., Stein, S., Sutherland, A., Pashby, K., Suša, R., & Amsler, S. (2018). Mobilising different conversations about global justice in education: toward alternative futures in uncertain times. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 26, 9-41. Disponible sur : <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-26/mobilising-different-conversations-about-global-justice-education-toward-alternative> (Consulté le 12/ 12/ 2018).

Bendell, J. (2018) Deep Adaptation: A Map for Navigating Climate Tragedy. IFLAS Occasional Paper 2. Disponible sur : <http://www.lifeworth.com/deepadaptation.pdf> (Consulté le 12/ 12/ 2018).

Buonfino, A. (2004). Between unity and plurality: the politicization and securitization of the discourse of immigration in Europe. *New Political Science*, 26(1), 23-49.

Europe-wide Global Education Congress (2002) European Strategy Framework For Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015. The “Maastricht Global Education Declaration”. Disponible sur : <https://rm.coe.int/168070e540> (Consulté le 12/ 12/ 2018).

Forghani-Arani, N., Hartmeyer, H., O’Loughlin, E., & Wegimont, L. (Eds.). (2013). *Global Education in Europe: Policy, practice and theoretical challenges*. Muenster: Waxmann Verlag.

Fricke, H. J., Gathercole, C., & Skinner, A. (2015). Monitoring education for global citizenship: A contribution to debate. Brussels : DEEEP. Disponible sur : https://globolog.net/files/downloads/downloads-globales-lernen/deeep4_qualityimpact_report_2014_web1.pdf . (Consulté le 12/ 12/ 2018).

GENE (2017) The State of Global Education in Europe 2017. Disponible sur : <https://gene.eu/wp-content/uploads/State-of-Global-Education-2017-low-res.pdf> (Consulté le 12/ 12/ 2018).

Hartmeyer, H., & Wegimont, L. (Eds.). (2016). *Global Education in Europe Revisited: Strategies and Structures. Policy, Practice and Challenges*. Muenster : Waxmann Verlag.

Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Educational review*, 55(3), 265-275.

Ibrahim, M. (2005). The Securitization of Migration: A Racial Discourse. *International migration*, 43(5), 163-187.

IPCC (2018) *Global warming of 1.5°C. An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty. Summary for policymakers*. Genève : IPCC. Disponible sur : https://report.ipcc.ch/sr15/pdf/sr15_spm_final.pdf (Consulté le 12/ 12/ 2018).

Jefferess, D. (2008). Global citizenship and the cultural politics of benevolence. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 2(1), 27-36.

Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M., & Ross, H. (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: Genealogy and critique. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 443-456.

Mansilla, V. B., & Jackson, A. (2011). Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world. Council of Chief State School Officers' EdSteps Initiative & Asia Society Partnership for Global Learning. Disponible sur : <https://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf> (Consulté le 12/ 12/ 2018)

Naberhaus, M. & Sheppard, A. (2015). *Re.Imagining Activism: A practical guide for the Great Transition*. Brussels : Smart CSOs Lab / Michael Naberhaus. Disponible sur : <http://www.smart-csos.org/tools-publications/toolkit-for-civil-society-activists> (Consulté le 12/ 12/ 2018).

OECD (2018) *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Disponible sur : <http://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf> (Consulté le 12/ 12/ 2018).

Pashby, K. (2011). Cultivating global citizens: Planting new seeds or pruning the perennials? Looking for the citizen-subject in global citizenship education theory. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 427-442.

Peters, M. A., Britton, A., & Blee, H. (Eds.). (2008). *Global citizenship education*. Rotterdam : Sense Publishers.

Shirazi, R. (2017). When schooling becomes a tactic of security: Educating to counter "extremism". *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 11(1), 2-5.

Stein, S., Hunt, D., Suša, R., & Andreotti, V. (2017). The educational challenge of unravelling the fantasies of ontological security. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 11(2), 69-79.

Wackernagel, M., & Rees, W. E. (1997). Perceptual and structural barriers to investing in natural capital: Economics from an ecological footprint perspective. *Ecological economics*, 20(1), 3-24.

Banque Mondiale (2011) *Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. World Bank Group Education Strategy 2020. New York: World Bank Group. Disponible sur : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/27790/649590WP0RE-PLA00WB0EdStrategy0final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

(Consulté le 12/ 12/ 2018).

UNESCO (2014) *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. Paris : UNESCO. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729> (Consulté le 12/ 12/ 2018).

UNESCO (n. d.) *What is global citizenship education?* Disponible sur : <https://en.unesco.org/themes/gced/definition> (Consulté le 12/ 12/ 2018).

Žižek, S. (2008). Tolerance as an ideological category. *Critical Inquiry*, 34(4), 660-682.



Bridge 47– Building Global Citizenship

The lead partner for Bridge 47 is Fingo ry
(Elimäenkatu 25–27, 00510 Helsinki, Finland).

contact@bridge47.org
www.bridge47.org





Cette publication a été produite grâce au soutien financier de l'Union européenne. Son contenu appartient exclusivement à son auteur et ne reflète pas nécessairement le point de vue de l'Union européenne.