

Education au développement

**enjeux,
définitions,
principes pédagogiques
et approche genre.**

Claudine Drion

- 2005 -

PLAN

CHAPITRE UN Enjeux de l'ED dans un monde globalisé

- 1.0. Mondialisation
- 2.0. Tension entre global et local, individu et société, court et long terme
- 3.0. Complexité
- 4.0. Conceptions du développement
- 5.0. Solidarité et opinion
- 6.0. Accès à l'éducation pour tous, égalité des chances
- 7.0. Acteurs sociaux et stratégies alternatives

Bibliographie

CHAPITRE DEUX Définitions de l'éducation au développement

- 2.1. Les mouvements éducatifs issus des mobilisations sociales
- 2.2. Les autres éducations aux valeurs
- 2.3. Référentiel de l'ED
- 2.4. Recommandations à l'intention de l'autorité publique

Bibliographie

CHAPITRE TROIS Les principes pédagogiques de l'ED

3.1. Processus pédagogiques

- 3.1.1. Comment apprend-t-on ?
- 3.1.2. Apprendre les valeurs chez les jeunes et les enfants
- 3.1.3. Formation d'adultes
- 3.1.4. Résistances en ED
- 3.1.5. Formation aux métiers de l'ED
- 3.1.6. Recherche action
- 3.1.7. Communication éducative et action politique

3.2. Modèles pédagogiques

- 3.2.1. La démarche pédagogique de l'ED – Processus long terme
- 3.2.2. Les 3 pôles de l'ED
- 3.2.3. Analyse des besoins en formation et éducation pour les mouvements sociaux
- 3.2.4. Dans l'éducation formelle

3.3. Approches pédagogiques privilégiées

- 3.3.1. Méthodes actives
- 3.3.2. Non-directivité
- 3.3.3. Participation des publics – Pédagogie coopérative
- 3.3.4. Pédagogie de l'opprimé et de la conscientisation
- 3.3.5. Approches systémiques et pensée complexe
- 3.3.6. Pédagogie du projet
- 3.3.7. Interdisciplinarité
- 3.3.8. Ethique de la communication
- 3.3.9. Evaluation – systématisation

Bibliographie

CHAPITRE QUATRE Intégrer le Genre dans l'ED

- 4.1. Le référentiel en éducation au développement (ED) et le genre
- 4.2. Le genre en ED
- 4.3. Genre et niveaux d'intelligibilité du social
- 4.4. Des axes d'intervention

Bibliographie

N.B. Les chapitres 1 à 3 sont une contribution à l'étude sur l'éducation au développement en Communauté française réalisée à la demande du Conseil Wallonie Bruxelles de la Coopération Internationale.

Les enjeux de l'ED dans un monde globalisé

L'éducation au développement (ED) est à prendre en considération dans un vaste contexte qui intègre les évolutions de la mondialisation de l'économie, la construction d'une citoyenneté locale et globale, l'apprentissage nécessaire de la pensée complexe, la réflexion sur les types de développement, la solidarité, l'accès à l'éducation et les stratégies alternatives des acteurs sociaux.

1.1. Mondialisation

Le vocabulaire et les contextes évoluent : aujourd'hui la mondialisation est incontournable, et chacun-e en ressent tous les jours les effets, qu'ils soient positifs ou négatifs. Au-delà des mots, les réalités et les manières de voir ont changé. Les technologies, les structures d'échanges commerciales et politiques font du monde un village planétaire. Mais les indicateurs sociaux indiquent que les écarts se creusent entre les riches et les pauvres et les diktats de l'économie mondialisée transforment les êtres humains en « ressources jetables » (Polygone, 2003).

La mondialisation de l'économie a minimisé le rôle de la politique et accru celui du marché au détriment du contrôle démocratique, notamment par le délestage de compétences des Etats nationaux vers des organes intergouvernementaux comme l'OMC pour le commerce par exemple¹. L'ED participe à la prise de conscience de ce processus, elle propose individuellement et collectivement de réfléchir et d'agir au plan politique. Elle contribue ainsi à raviver/renforcer la capacité des sociétés à agir sur leur développement, au Nord comme au Sud. Car l'émergence d'une alternative, loin de se réduire à l'accumulation de luttes défensives et de postures « révolutionnaires », passe plutôt par la construction patiente et joyeuse d'un autre rapport aux autres et au monde, sans que rien de ce que chaque collectivité expérimente soit passé sous silence.²

Libéralisation, dette des PVD, privatisations, violence, crise financière

Renforcer la solidarité internationale³ implique une critique des mécanismes non solidaires ; or dans un contexte marqué par un redéploiement du capitalisme, sans rival depuis la fin de l'Union Soviétique, la distribution équitable des richesses n'est plus à l'ordre du jour. L'économie mondialisée fait en sorte que quasi tous les domaines de la vie sont entrés dans

¹ Ce n'est pas un des moindres effets de "la crise" qui sert de légitimité à tant de mesures de dérégulation depuis 30 ans que d'avoir réussi à faire apparaître le politique comme un obstacle au développement. Or, la crise est plutôt l'incapacité collective d'une société à agir sur elle-même.

² Voir Stengers Isabelle, 2005.

³ "La sensibilisation par l'éducation au développement et l'information contribue à renforcer le sentiment de solidarité internationale; ainsi qu'à établir un environnement favorable à l'établissement d'une société interculturelle en Europe (...)". Résolution 13571/01 du Conseil européen de l'Union Européenne du 8 novembre 2001 sur l'éducation au développement et la sensibilisation de l'opinion publique européenne en faveur de la coopération au développement (à l'initiative de la présidence belge de l'UE).

le Marché qui leur dicte ses lois. Ce mouvement préparé de longue date par des idéologues néo-libéraux et les institutions financières internationales a trouvé ses défenseurs politiques depuis les années 80, avec Margaret Thatcher et Ronald Reagan qui prônent l'application des principes des théories économiques néo-classiques. Celles-ci imprègnent le monde du développement depuis 25 ans avec successivement l'endettement des pays du Sud, les politiques d'ajustement structurel, la déstructuration des services publics... La mondialisation des échanges commerciaux a légitimé les mesures de libéralisation qui, dans le cadre de l'Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce (GATT), puis de l'Organisation mondiale du commerce (OMC), ont fait émerger au cours des deux dernières décennies un pouvoir mondial de régulation soumis aux intérêts des firmes privées géantes avec le soutien et l'accord des gouvernements les plus puissants du monde. Les vagues de déréglementation et de privatisation de pans entiers de l'économie de la plupart des pays ont été le résultat de cette libéralisation au Nord comme au Sud. Selon le rapport du PNUD, au cours des années 1990, 54 pays ont enregistré un recul de leur revenu moyen et 21 ont régressé en matière de développement humain. Rappelant l'idée répandue dans les années 1990 qui faisait de la globalisation « le nouveau moteur du progrès économique à l'échelle planétaire », le rapport finit par admettre que « cette vision optimiste s'est révélée largement inopérante pour des centaines de millions de pauvres » (PNUD 2003). En 2005 l'ONU déclare que "les inégalités dans les pays et entre ceux-ci sont allées de pair avec la mondialisation. Ces inégalités ont eu des conséquences négatives dans de nombreux domaines, notamment l'emploi, la sécurité de l'emploi et les salaires. Malgré des progrès dans certains domaines, les inégalités en matière de santé et d'éducation se sont élargies, en particulier à l'intérieur des pays. La situation est des plus graves en Afrique subsaharienne et dans certaines parties de l'Asie" (ONU, Département des affaires économiques et sociales, 2005). La vérité est que l'on a assisté, sous le vocable de " mondialisation ", à une vaste action d'expropriation des droits fondamentaux de la personne humaine, du rôle de création de valeur et d'histoire du travail, des valeurs de liberté, d'égalité et de solidarité de la démocratie, le pouvoir effectif étant exercé par une nouvelle classe oligarchique mondiale dont on commence à entrevoir le mode de fonctionnement (Petrella 2001).

Dans le même temps, depuis 15 ans les violences n'ont fait que croître : guerres néocoloniales dans le Golfe, en Irak, en Afghanistan, au génocide au Rwanda, guerres ethniques dans les Balkans, guerre civile en Somalie, au Congo, terrorisme, ... Les marchands de canon et les faucons des gouvernements belligérants ont déployé des moyens accrus obligeant le monde à croire que la violence est une solution !

Impossible de terminer cette rapide esquisse des désastres du tout au marché sans évoquer les conséquences désastreuses au plan social des crises financières qui ont frappé entre autres les Philippines ou l'Argentine appauvrissant en quelques jours des pans entiers de population.

La diversité culturelle

Si les classes moyennes des pays riches se sont ouvertes sur le monde, voyageant comme jamais aux quatre coins de la planète, les pays européens connaissent une diversité culturelle qui inquiète certaines franges de la population. Vivre avec les communautés de migrants de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} génération est un défi nouveau qui pose des questions de justice sociale, d'accès à l'éducation et à l'emploi et de citoyenneté pour inventer un vivre ensemble. Les pays développés sont habités de manière visible par des personnes issues de pays du Sud... et selon la Résolution 13571/01 du Conseil européen de l'Union Européenne, l'ED est concernée par ce défi.

Les enjeux environnementaux

Depuis la conférence de Stockholm de 1972 et le rapport du Club de Rome "Halte à la croissance", les impacts destructeurs du type de développement industriel sur les écosystèmes sont connus. La grande mobilisation des ONG de développement et d'environnement autour de la Conférence de Rio en 1992 et le rapport Brundtland "Notre

avenir à tous" n'a fait que croître. Si la conscience des enjeux environnementaux n'a fait que croître depuis plus de 30 ans, les réels pas dans la bonne direction que pourraient prendre les gouvernements sont toujours attendus si l'on excepte les pâles engagements qui ont été pris dans le cadre du protocole de Kyoto pour réduire les émissions de gaz à effet de serre.

Face à ces différents aspects de la mondialisation, l'éducation au développement, qui se veut à la fois citoyenne et critique, en relève d'emblée les impasses et les enjeux. Toute personne soucieuse d'éducation se pose la question de savoir quels sont les apprentissages nécessaires pour vivre dans un monde globalisé. Mais également celles de la place et des ressources allouées à l'éducation par les pouvoirs publics et celle du contexte global de société dans lequel nous évoluons.

1.2. La tension entre global et local, individu et société, court et long terme

Depuis les slogans des années 70 "*small is beautiful*" et "penser globalement, agir localement", le contexte, les pratiques et les analyses ont évolué. La citoyenneté apparaît aujourd'hui comme une action qui allie les aspects individuels et collectifs et les niveaux local et global. Cette articulation n'est pas aisée à penser ni à vivre dans un contexte où la peur se répand (terrorisme, violences, dégradation sociale) et où l'on n'apprend guère à supporter l'incertitude. Une tension dynamique existe entre le besoin d'appartenance proche et l'aspiration à une citoyenneté mondiale; entre le besoin de poser des gestes concrets au plan local et l'attente de voir ces gestes donner des résultats aux plans politique, économique et social mondial. Cette tension, si elle ne peut être pensée et comprise, peut provoquer des régressions qui se manifestent dans des replis tels que les fondamentalismes religieux ou politiques ou les ersatz de culture mondialisée et homogénéisée qu'offre la société de consommation.

Pour Edgar Morin, la boucle individu-société est un enjeu de toute éducation contemporaine : tout développement vraiment humain signifie développement conjoint des autonomies individuelles, des participations communautaires et du sentiment d'appartenance à l'espèce humaine (Morin, 1999, 58).

Cette tension se manifeste également dans la manière d'appréhender le temps; les méthodes publicitaires imposent un climat du "tout tout de suite" qui pousse à la consommation. Ce temps raccourci dans lequel nous vivons l'est encore davantage par les techniques de communication (mails, sms, portables) qui ne supportent pas la remise à plus temps et les méthodes de gestion *just in time*. Tout semble devoir se vivre dans l'urgence; or le développement, comme l'éducation sont affaires de long terme et demandent de la durée. "L'action humanitaire se veut efficace, rapide et visible et son discours s'adresse au cœur. L'éducation au développement a des effets moins immédiats et moins visibles et son message est complexe et rationnel" (ITECO, 1995).

Penser la citoyenneté comme la manière personnelle et collective d'agir sur le monde (Touraine, 2005) est un défi culturel pour construire un nouveau modèle sociétal où individualisme et universalisme ne sont pas antagonistes et où les niveaux d'action micro et macro s'articulent.

1.3. Complexité

L'ED est un des champs où s'exerce l'apprentissage de la pensée complexe. En effet, aucune des situations abordées par l'ED ne peut s'approcher de manière causaliste et simpliste : qu'il s'agisse du commerce international, des modalités de production et de trafic de la drogue, des impacts de la coopération au développement dans les pays du Sud et de ses retours dans les pays donateurs, des guerres géostratégiques, de la souveraineté alimentaire, de l'accès à l'eau potable... rien ne peut s'expliquer simplement. Penser le monde, se penser dans le monde voilà un enjeu du 21^{ème} siècle qui ne peut se combiner qu'avec l'approche complexe⁴, dont Edgar Morin a montré toute la profondeur. La compréhension complexe refuse de réduire l'être humain, le système social, l'écosystème planète, à un seul trait et les considère dans leur multidimensionnalité.

Mais un monde de plus en plus complexe est générateur d'angoisse, chacun-e ayant plus de difficulté de trouver sa place, de se référer à des normes communes, à privilégier une éthique de solidarité. L'autre s'il n'apparaît pas d'emblée comme un alter ego fait peur. Dans ce contexte, apprendre "à bien penser" est une priorité. C'est pourquoi, le travailler à bien penser :

- relie,
- décloisonne les connaissances,
- abandonne le point de vue mutilé qui est celui des disciplines séparées et cherche une connaissance transdisciplinaire,
- comporte une méthode pour traiter les complexités,
- obéit à un principe qui enjoint à la fois de distinguer et de relier,
- reconnaît la multiplicité dans l'unité, l'unité dans la multiplicité,
(...)
- opère des diagnostics en tenant compte du contexte et de la relation local-global,
- s'efforce de concevoir les solidarités entre les éléments d'un tout, et par-là tend à susciter une conscience de solidarité. De même sa conception du sujet le rend capable de susciter une conscience de responsabilité (Morin, 2004, 65).

Comment l'ED ne viserait-elle pas cette manière de "bien penser" ? Dans le déferlement d'images et d'actions de haine, de destruction, de menace qui pèsent sur nous, l'ED voudrait contribuer à comprendre des mécanismes, à aller vers l'autre, à régénérer la solidarité et la responsabilité de citoyen-ne planétaire.

1.4. Conceptions du développement

Définir de quel développement l'on parle est un des enjeux de l'ED. Il ne s'agit en effet pas de promouvoir une vision neutre mais de déterminer les diverses dimensions de ce que l'on entend par développement.

Une typologie montre que la notion de développement n'est pas neutre et qu'elle obéit à des logiques de vision du monde différentes et recoupe les options de type idéologique. Elle rappelle que le discours sur le développement a succédé au discours colonial et qu'il évolue au fil du temps. Elle met en évidence la complexité du développement avec ses facettes technique, culturelle, politique, sociale et économique.

⁴ Approche complexe : la connaissance doit affronter la complexité. Il y a complexité lorsque sont inséparables les éléments différents constituant un tout (comme l'économique, le politique, le sociologique, le psychologique, l'affectif, le mythologique) et qu'il y a un tissu interdépendant, interactif et inter-réactif entre l'objet de la connaissance et son contexte, les parties et le tout, les parties entre elles. La complexité est le lien entre l'unicité et la multiplicité. (Morin, 1999, 39)



L'ÉVOLUTION DES MODELES DE DEVELOPPEMENT D'APRES GUY BAJOIT

	<années 1950	années 1975-85 >	< années 1975-85	2000	? >
Développement amélioration des conditions sociales et matérielles de vie	Modèle de la Modernité 	Modèle de la révolution 	Modèle de la compétition 	Modèle du conflit 	Modèle de l'identité culturelle
Les causes du sous-développement	La résistance et l'inadaptation des sociétés traditionnelles et conservatrices au développement de la modernité	L'impérialisme économique, politique, idéologique des pays du centre sur ceux de la périphérie avec la complicité des élites locales	L'interférence de la logique politique étatique sur la rationalité économique	L'absence de démocratie qui étouffe les mouvements sociaux et empêche la conflictualité sociale	L'impérialisme culturel qui étouffe les dynamiques socioculturelles locales
La définition du développement	Le passage de la société traditionnelle à une société moderne	Le passage de la société dominée par l'impérialisme allié à la bourgeoisie nationale, à la libération nationale et sociale	Le passage de l'intervention de l'état dans l'économie au libre jeu de la rationalité économique	Le passage de la dictature à une société démocratique	La récupération par les peuples de leurs racines identitaires et culturelles
Les politiques de développement	La modernisation économique, sociale, administrative, politique et culturelle, le changement des mentalités	La révolution nationale et sociale : prise du pouvoir et mise en place d'un programme révolutionnaire : nationalisations, substitution des importations, ...	La compétition, la privatisation et la responsabilisation financière	L'organisation des mouvements sociaux	La promotion des dynamiques socioculturelles locales dans des actions communautaires, de subsistance, autocrates, durables, appropriées...
Les acteurs	Les élites modernisatrices de l'état	Les élites révolutionnaires du parti unique, contrôlant l'état	Les élites privées innovatrices	Les élites sociales solidaires privées	Les communautés de base
Les projets de coopération	L'assistance technique	La solidarité politique	L'appui au secteur privé (petites et moyennes entreprises)	La solidarité à la base, l'appui aux structures de base	
Conception	Technique	Politique	Economique	Sociale	Culturelle

IITECO - Centre de formation pour le développement - Janvier 2000

Cette typologie (Bajoit, 1996) permet d'avoir une vision à la fois historique et globale des modèles de développement auxquels se réfèrent les acteurs de la coopération. Ceux-ci ont des conséquences sur la manière dont les ONG conçoivent leur travail (Drion, 1988 et Bastin, 1999), y compris dans le domaine de l'ED ainsi que nous le verrons au chapitre suivant.

1.5. Solidarité et opinion

L'ED est une des éducations aux valeurs parmi lesquelles la solidarité est essentielle. Elle ne se limite pas à la lutte contre la pauvreté, elle tente d'éveiller à la solidarité internationale et à combattre les inégalités, elle entend promouvoir des logiques de distribution des ressources et du pouvoir (Miguel Sierra et Corral, 1999).

Eduquer à la solidarité c'est s'engager pour le bien commun "à savoir l'ensemble des principes, règles, institutions et moyens qui garantissent l'existence de tous les membres d'une communauté humaine. La solidarité implique un partage organique de la richesse dans le but de créer la richesse commune, en termes d'infrastructures, de biens et de services considérés nécessaires au bon fonctionnement et au bon développement de la société" (Petrella, 1996). Cette solidarité, qui s'est concrétisée au plan national, notamment par les systèmes de sécurité sociale, doit trouver maintenant des formes supranationales.

Dans un contexte où l'individualisme est sur-valorisé sans qu'il ne soit souvent compris que l'épanouissement individuel n'est possible que dans un cadre où la solidarité garantit la protection collective, l'ED va tenter de faire comprendre et sentir que la lutte contre les inégalités est une des bases sur lesquelles cet épanouissement est possible. Le slogan "la solidarité est la tendresse des peuples"⁵ reste d'actualité pour les acteurs de l'ED.

⁵ Attribué à Ernesto Cardenal, poète, prêtre, ministre (1979-1986) du gouvernement Sandiniste au Nicaragua.

Quel intérêt porte la population aux questions de l'ED ? La tendance est positive mais un travail important reste à faire.

Sondage d'opinion portant sur les connaissances et l'attitude du public belge en matière de coopération d'une part et sur la visibilité de la Coopération Fédérale Belge d'autre part – DGCD Août 2004.

75% des personnes interrogées parmi les francophones trouvent que c'est une bonne chose que les pouvoirs publics belges financent les ONG afin que ces dernières fassent de la coopération. Chez les Néerlandophones, le pourcentage s'élève même à 82.5%.

Toutefois, la majeure partie de la population belge n'a aucune idée de ce que fait la coopération belge. Plus précisément, plus de deux personnes interrogées sur trois (69%). Cinq pourcents disent qu'elle aide les pauvres et les pays pauvres; plus de quatre pourcents des personnes interrogées mentionnent le soutien financier et le soutien de projets comme étant une des activités de la coopération belge. Sur base de la partie quantitative de l'étude, il est évident que le niveau d'éducation est la variable socio-démographique la plus discriminatoire. Les personnes peu qualifiées n'ont pas seulement moins de connaissances en matière de coopération ; elles sont aussi moins intéressées et ont une attitude plus négative envers la coopération.

Seulement 0.2% citent spontanément les activités d'information et de sensibilisation. Cependant, les initiatives soutenues par les services fédéraux sont manifestement plus célèbres. Surtout Couleur Café – qui a récemment encore attiré 60.000 visiteurs – et le Festival du Film de Namur, jouissent d'une grande notoriété.

Une personne interrogée sur trois à cinq connaît des concepts tels que ONG, Commerce Équitable, Altermondialisme et le Protocole de Kyoto. D'autres concepts comme la norme de 0.7% des Nations-Unies, les objectifs du Millénaire, le Top de Johannesburg et les Accords de Cotonou sont à peine, ou pas du tout, connus. La Taxe Tobin se situe entre les deux.

15.9% des personnes interrogées se disent « Très intéressées » et 49.5% d'entre elles « Assez intéressées » par la coopération au développement. Le niveau de scolarité joue un rôle dans le fait que l'on soit intéressé ou non dans la coopération. Les peu qualifiés sont moins fréquemment « Très intéressés » ou « Assez intéressés » que les très qualifiés.

Tableau 1: Souhaitez-vous plus d'informations sur la coopération? (Selon langue, %)

Aimeriez-vous plus d'informations sur...	Francophone	Néerlandophone	Belgique
Pays en voie de développement?	59.0	37.2	46.5
Coopération en général?	60.8	36.5	46.8
Coopération belge?	65.5	41.1	51.5

Base N=2326

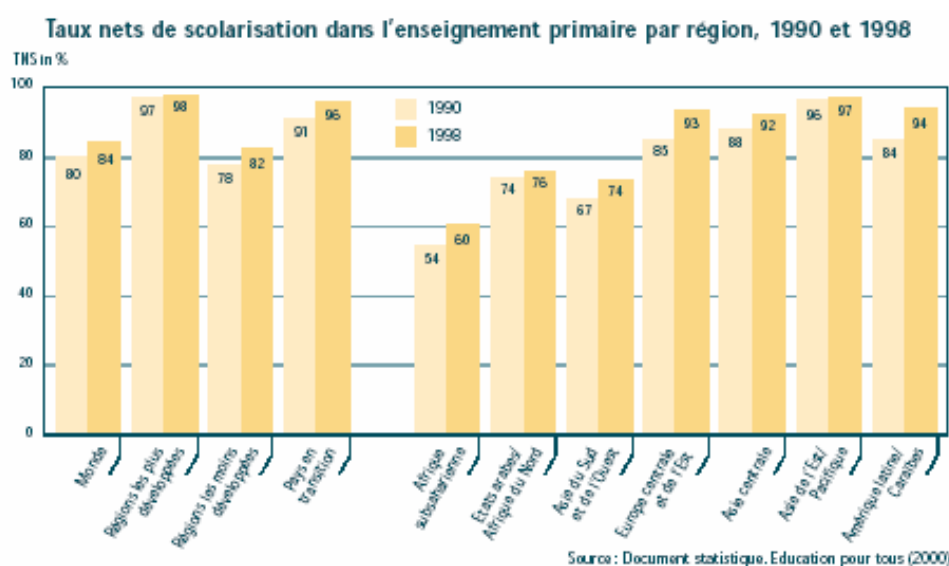
Dans une perspective éducative un intérêt particulier est apporté au positionnement des jeunes. L'enquête menée pour la DGCD indique que les jeunes sont proportionnellement plus motivés par la coopération que les adultes et les seniors. De manière plus fine (Polygone,

1999), on remarque que 51% des jeunes s'engageant dans une activité bénévole affichent une motivation d'auto-réalisation et 45% le font par solidarité et pour contribuer à un monde plus juste. L'articulation entre réalisation de soi et solidarité est une des conditions de réussite des actions de l'ED.

1.6. Accès à l'éducation pour tous, égalité des chances

Une préoccupation importante des institutions internationales est d'augmenter l'accès à l'enseignement fondamental dans le monde. Lors du Forum sur l'éducation de l'UNESCO, qui s'est tenu à Dakar

en avril 2000, l'objectif était de faire du droit à l'éducation qui est inscrit dans la Déclaration Universelle des Droits Humains une réalité. Le bilan de la décennie de l'Education pour tous (1990-2000) est positif selon les chiffres de l'ONU (voir tableau ci-dessous). Mais il cache des inégalités fortes à l'intérieur des pays et entre les femmes et les hommes ainsi que la dégradation du service public gratuit garantissant l'accès à tous de l'éducation.



Un autre courant est porté par les enseignants eux-mêmes, les syndicalistes de l'enseignement et les mouvements pédagogiques, il y est question des finalités de l'éducation et des conditions dans lesquelles celle-ci peut se développer. Rassemblés au Forum mondial de l'éducation qui se tenait en lien avec le Forum Social mondial de Puerto Alegre en 2001 et 2003, plus de 22 000 personnes venues de 45 pays du monde entier ont établi une charte qui va plus loin que les intentions de l'UNESCO. Il s'agit en effet notamment de définir le droit à l'éducation comme essentiel pour l'accès aux autres droits, pour la construction de valeurs solidaires, pour l'émancipation et l'exercice de la citoyenneté. La charte déclare que les politiques publiques doivent assurer la concrétisation de ces droits et que les États sont dans l'obligation de garantir de façon universelle et gratuite, sans discrimination ni exclusion, le plein droit à une éducation publique émancipatrice, à tous niveaux et dans toutes les modalités⁶. Le forum mondial de l'éducation mobilise également contre le néolibéralisme et les privatisations de l'enseignement. En Belgique, le mouvement pédagogique "Changement pour l'égalité" se donne pour finalité de changer les institutions scolaires en donnant la priorité aux couches sociales exclues ou en voie d'exclusion, aller à l'encontre de la dualisation induite par le quasi-marché qui gouverne l'École en Communauté française de Belgique (Cgé, 2002).

⁶ Charte du Forum pour l'éducation publique pour tous 2001;
<http://www.portoalegre.rs.gov.br/fme/interna.asp?mst=3&m1=7556>.

L'ED est également concernée par les conditions politiques et sociales dans lesquelles l'éducation formelle est accessible à toute la population parce qu'elle est un des éléments essentiels du développement.

1.7. Acteurs sociaux et les stratégies alternatives

Dans un contexte global marqué par la pensée unique – libéralisation, déréglementation, privatisation - des mouvements sociaux se manifestent pour montrer que d'autres valeurs existent et que des alternatives sont possibles. Nous en mettrons trois en évidence car ils nous paraissent en lien avec l'ED : l'éducation populaire qui partagent les méthodologies avec celles de l'ED, l'économie sociale qui expérimente des alternatives au modèle économique dominant et l'altermondialisme dont les thèmes sont liés à la coopération au développement.

L'éducation populaire

En Belgique, comme dans d'autres pays industrialisés, la fin du 19^{ème} siècle et le début du 20^{ème} ont vu naître un double mouvement à destination des classes laborieuses. Il s'agissait d'intégrer les travailleurs et les immigrants nouveaux arrivants, à une culture nationale, de canaliser les classes dangereuses. Très vite, le mouvement ouvrier a quant à lui, développé un autre courant d'éducation populaire, offensif et conflictuel, affirmant que l'intégration sociale n'est jamais donnée et ne se limite pas à une question d'Education nationale mais qu'elle nécessite l'invention d'une autre culture où le monde ouvrier a une place. Il s'agit d'une vision émancipatrice centrée sur la conquête d'une égalité, à travers une culture à construire, liée à l'aboutissement d'une lutte (Corijn, 2005). On citera ici deux des méthodes les plus connues : "Voir-Juger-Agir" de Joseph Cardijn, fondateur de la JOC dans les années 1920, qui fut une référence en Belgique comme dans d'autres pays d'Europe ainsi qu'en Amérique Latine et au Québec. L'"entraînement mental" de Peuple et Culture (PEC) fut mis au point pendant la seconde guerre mondiale par des militants issus de la résistance et structuré en association reconnue depuis 1978. Ancrée dans un large mouvement social dans les différents piliers politiques, cette manière de travailler fut reconnue et finalement subsidiée d'abord dans le cadre de la loi de promotion sociale de 1963, ensuite par la loi de 1973 accordant des crédits d'heures, puis au titre d' "éducation permanente des adultes" par le Décret de 1976 (Poncin Legrand, 1979) qui sera revu en 2003. Elle a toutefois peu à peu perdu de son pouvoir critique et de mobilisation sociale au fur et à mesure de la plus grande scolarisation de la population et de la fascination pour le modèle consumériste individuel en opposition avec la vision d'émancipation collective qu'elle recelait (Corijn, 2005). Au 21^{ème} siècle, l'éducation populaire garde toute sa pertinence pour que la formation ne soit pas d'abord conçue dans une logique de service mais comme un espace de mobilisation des intelligences, en lien avec des situations concrètes, de mise en place des conditions méthodologiques, culturelles et cognitives de l'engagement citoyen et politique (Hansotte, 2005).

L'économie sociale

Dans le moule de la pensée dominante en économie classique, l'existence d'un secteur ne répondant strictement pas aux lois du marché est une aberration. Inscrite dans l'héritage coopérativiste de la fin du 19^{ème} siècle (mutuelles, coopératives d'achat, etc.), l'économie sociale qui renaît depuis la fin des années 70 affiche une croissance continue. Secteur d'activité bouillonnant, l'économie sociale est une manière de faire de l'économie " autrement ", en privilégiant les objectifs de démocratie, de production durable, de solidarité, de respect de l'environnement et de respect des travailleurs avant celui de profit. Elle a été définie en mars 1990 par le Conseil wallon de l'économie sociale : " l'économie sociale se compose d'activités économiques exercées par des sociétés, principalement coopératives, des mutualités et des associations dont l'éthique se traduit par les principes suivants : finalité de service aux membres ou à la collectivité plutôt que de profit, autonomie de gestion, processus de décision démocratique, primauté des personnes et du travail sur le capital dans la répartition des revenus " (Defourny 1998). Au Sud également l'économie sociale est une alternative, en tout cas partielle, aux modèles de développement, une stratégie de survie et une invention sociale et technologique (Charlier,

2004). Porteuse d'émancipation et recelant un pouvoir économique, elle peut être un ferment d'alternatives et de développement tant au Nord qu'au Sud.

L'altermondialisme

Depuis les manifestations antimondialisation à l'occasion de la réunion ministérielle de l'OMC à Seattle en 1999 jusqu'au 5^{ème} forum social mondial à Puerto Alegre en 2005, le mouvement altermondialiste a pris une ampleur et a démontré sa capacité de mobilisation dans de nombreux secteurs de la société civile (Attac, ONG de développement, syndicalistes, féministes, écologistes, pacifistes, défenseurs de droits humains, militants de base, etc) et même de partis politiques. Ces mobilisations ont en ligne de mire les décideurs politiques et économiques qui se réunissent lors de différents caucus : OMC, G7, sommets européens, forum de Davos, etc. De nouvelles formes d'action s'y sont développées, donnant forme à une "société civile mondiale organisée de manière multiforme"; des revendications ont été mise à l'agenda, notamment la taxe sur la spéculation financière (type Tobin-Spahn), l'annulation de la dette du tiers-monde, la défense des services publics. La nouveauté réside à la fois dans la mise en réseau d'acteurs du Sud et du Nord et dans les synergies qui se créent entre secteurs autrefois plus "corporatistes" (syndicalistes et ONG par exemple). L'attraction que les rassemblements provoquent chez les jeunes comme chez d'anciens militants est soutenue par la réflexion approfondie qui nourrit les rencontres au moment des forums mondiaux comme au plan local. Il est encore trop tôt pour en évaluer l'impact mais le slogan "un autre monde est possible" est autant une critique qu'une proposition; ces deux accents permettant à des individus et des mouvements de différents courants de se rejoindre.

L'ED évolue dans ce contexte qui l'influence et qu'elle marque à sa mesure. C'est au cœur de réalités concrètes et autour de valeurs que l'ED se développe avec ses spécificités dans différents secteurs et sous différentes modalités que nous allons détailler.

Bibliographie

Bajoit Guy, 1996, *Les modèles de développement*, in Antipodes n°131, Bruxelles, ITECO.

Bastin Jacques, 1999, *De l'américain way of life pour tous à la recherche en commun d'alternatives*, in Antipodes n°129, *L'éducation au développement, la compil'*, Bruxelles, ITECO.

Charlier Sophie, Nyssens Marthe, Peemans Jean-Philippe et Yépez del Castillo Isabel, 2004, *Une solidarité en actes. Gouvernance locale, économie sociale, pratiques populaires face à la globalisation*, Louvain la Neuve, UCL Presses Universitaires de Louvain.

Cgé, Changement pour l'égalité, 2002, *Pour quelles finalités*, www.changement-egalite.be, Bruxelles, Cgé.

Corijn Eric, 2005, *L'éducation populaire, histoire d'une colonisation*, in Les Cahiers de l'Education permanente, Bruxelles, PAC et Labor.

Defourny Jacques, Favreau L. & Laville Jean-Louis, (1998), *Insertion et nouvelle économie sociale. Un bilan international*, Paris, Desclée de Brouwer.

DGCD, 2004, *Sondage d'opinion portant sur les connaissances et l'attitude du public belge en matière de coopération d'une part et sur la visibilité de la Coopération Fédérale Belge d'autre part*, Bruxelles, Direction Générale de la Coopération au Développement .

Drion Claudine, 1988, *Les ONG et les conceptions du développement*, Louvain la Neuve, FOPES-UCL.

ITECO, *L'humanitaire versus l'éducatif*, in Antipodes n°129, L'éducation au développement, un ferment pour l'action, Bruxelles, ITECO.

Hansotte Majo, 2005, *L'Education populaire, une sortie de l'ombre*, in Les Cahiers de l'Education permanente, Bruxelles, PAC et Labor.

Miguel Sierra Adélie et Corral Namur, 1999, *Citoyenneté responsable, culture de la solidarité*, in Education au développement, la compil, Antipodes, Bruxelles, ITECO.

Morin Edgar, 1999, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Le Seuil.

Morin Edgar, 2004, *Ethique, La méthode 6*, Paris, Le Seuil.

Petrella Ricardo, 1996, *Le Bien commun, Eloge de la solidarité*, Bruxelles, Labor.

Petrella Ricardo, 2001, in *L'Humanité* du 8 janvier.

Poncin-Legrand Annie, Deprez Marcel, Féaux Valmy et Nossent Jean-Pierre, 1979, *L'éducation permanente en Belgique*, Cahiers JEB, Bruxelles, Direction Générale de la Communauté Française.

ONU, Département des affaires économiques et sociales, 2005, *Rapport sur la situation sociale dans le monde, 2005: la crise de l'inégalité*, New York, ONU.

PNUD, 2003, *Rapport sur le Développement humain*, New York, ONU.

Polygone, 1999, *Education au développement*, Réseau International d'Education au développement et d'éducation populaire, Bruxelles, ITECO.

Polygone, 2003, *Mosaïque éducative pour sortir du labyrinthe*, Réseau International d'Education au développement et d'éducation populaire, Vitoria-Gasteiz, Polygone.

RED, 2000, *Le genre en éducation au développement, une approche transversale*, Bruxelles, Réseau Education au Développement.

Stengers Isabelle, 2005, *La sorcellerie capitaliste, Pratiques de désenvoûtement*, Paris, La Découverte.

Touraine Alain, 2005, *Un nouveau paradigme – Pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, Paris, Fayard.

CHAPITRE DEUX

Définitions de l'éducation au développement

Dans le contexte global qui vient d'être esquissé, l'ED va se donner comme finalités de relever une série de défis pédagogiques et politiques. Voyons comment elle s'inscrit dans une perspective historique et quelles sont ses spécificités.

2.1. Les démarches éducatives issues des mobilisations sociales

L'ED s'inscrit dans une histoire : elle intègre des apports des mouvements éducatifs qui l'ont précédée et complète un paysage d'organisations et de structures présentes en Communauté française.

Depuis plus de cinquante ans, des événements mondiaux ont cristallisé des enjeux, et différentes mobilisations sociales se sont situées face à ces défis. Beaucoup ont construit une démarche éducative permettant à la population de s'intéresser et d'agir collectivement. Nous retiendrons ici les mobilisations sociales qui, en Belgique, ont produit des démarches ayant une portée éducative et/ou mis en place des structures organisationnelles de long terme en lien avec des thématiques internationales. Ce tableau n'a pas la prétention d'être exhaustif mais de dessiner des tendances qui ont marqué l'ED.

Quelques démarches éducatives issues des mobilisations sociales en Belgique ⁷					
Début période	Contexte international	Enjeux internationaux	Acteurs Nord et Sud	Structures et organisations en Belgique	Thèmes / démarches éducatives
Années 1920-30	Emancipation classe ouvrière	Ascension sociale et critique de la culture dominante	Organisations ouvrières	Organisations de jeunesse et associations d'émancipation sociale	Education populaire
Fin années 50 et Milieu années 70	Non alignés, conférence de Bandoeng CNUCED (Conférence de Nations Unies pour le Commerce et le Développement)	Décolonisation Nouvel ordre économique international	Mouvements de libération nationale du Sud Intellectuels du Sud	ONG, comités solidarités, alliances Nord-Sud	Sensibilisation tiers-mondiste
Milieu années 60	Guerre froide Mouvement des droits civiques de Martin Luther King	Paix et désarmement	Pacifistes Objecteurs de conscience	CNAPD Université de Paix MIR-IRG	Education à la paix et à la non violence

⁷ Liste non exhaustive.

Début période	Contexte international	Enjeux internationaux	Acteurs Nord et Sud	Structures et organisations en Belgique	Thèmes / démarches éducatives
1970	Critique de l'école, post mai 68	Pédagogies alternatives Remise en question du système scolaire Redynamisation de l'éducation nouvelle (Freinet, Decroly, Cemea...)	Enseignants Psychopédagogues Communicateurs sociaux	Hypothèse d'école GRAIN CGE	Approches critiques de l'école Ecoles alternatives Rénovation de l'enseignement
Années 70	Crise économique	Maintien emploi, lutte contre l'exclusion, Critique du système économique	Travailleurs sociaux, syndicalistes	Télévisions communautaires, théâtre-action, Collectifs alpha Canal Emploi, Défi, RTA, Funoc, ...	Pédagogie de la conscientisation
1976	Conscientisation des travailleurs, revendications sociales par rapport à la formation	Consolider les acquis de l'éducation populaire	Syndicats, mouvements ouvriers	Organisations d'éducation permanente reconnues depuis 1976, notamment : ISCO du Mouvement Ouvrier Chrétien, Centre Socialiste d'Education Permanente, Peuple et Culture, ... Et par les migrants : CASI, CBAI, ...	Education permanente
Années 70-80	Dictatures Amérique Latine et Afrique, Apartheid	Dénonciation des positions néocolonisatrices et des collusions avec les dictatures.	Mouvements politiques Comités solidarité avec réfugiés politiques Comités anti-apartheid Communautés de théologie de la libération Syndicats	Centres de formation pour adultes ONG	Education socio-politique
Années 80	Montée de la référence aux droits humains comme valeur universelle	Respect de droits humains	Associations Droits humains Juristes, Intellectuels.	Publications pédagogiques de la Ligue des Droits de l'Homme, Amnesty	Education aux droits humains

Début période	Contexte international	Enjeux internationaux	Acteurs Nord et Sud	Structures et organisations en Belgique	Thèmes / démarches éducatives
Début années 90	Conférence Rio 1992 sur l'environnement Décennie pour le développement durable UNESCO (2005-2014)	Préserver "notre avenir à tous"	ONG d'environnement et de développement	Conseil Fédéral pour le Développement Durable Réseau Idée	Education relative à l'Environnement (ERE) Education pour le développement durable
Années 90	Poids de l'endettement des PVD sur les populations locales	Annulation de la dette des PVD	Comités contre la dette ONG	CADTM, Jubilé 2000	Formation aux mécanismes économiques
Années 90	Montée de l'extrême droite	Lutte contre le racisme (renforcement de la lutte antifasciste et anti-raciste de l'après guerre 40-45)	Associations de quartier Comités de vigilance Enseignants	MRAX Nouvelle CNAPD Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme Démocratie et Barbarie	Education anti-raciste et anti-fasciste
1995	Conférence ONU à Pékin en 1995	Intégrer le genre dans la coopération et les relations internationales	ONG Associations féministes Expert-es	Commission Femmes et Développement auprès du Ministre de la Coopération	Education genre et développement
Années 90	Migrations internationales Accueil de réfugiés et expulsions de clandestins Flux économiques migrants-pays origine	Comprendre les mouvements migratoires croissants	Comité anti-expulsions Associations de migrants Lutte contre le trafic d'êtres humains	Plateforme ONG association migration et développement Plateforme d'avis au gouvernement Population et développement	Migrations et développement
1999-2005	Seattle, Cancun, G7, (GATT, OMC, AGCS...) Sommits européens	Lutter contre dérégulation du commerce international Revendications d'autres modèles économiques et sociaux	Altermondialistes Associations Syndicats ONG ATTAC	Forums sociaux	Critique des mécanismes économiques et politiques

Il est à noter qu'à côté de ces mobilisations sociales débouchant sur des démarches éducatives, on constate depuis les années 80 une production pédagogique pour adultes liée au monde de l'entreprise. Celle-ci intègre les apports de la dynamique des groupes venant de la

psychologie sociale et certaines méthodologies basées sur la participation et la créativité que l'éducation populaire et l'école nouvelle avaient inventées. Dans un contexte international marqué par la crise économique depuis la fin des années 70, l'organisation du travail est remodelée pour viser une productivité accrue. Par ailleurs, les pouvoirs publics formulent des objectifs de formation face au chômage massif à partir du constat selon lequel les sous-qualifiés sont les plus touchés.

On assiste ainsi à une récupération de méthodes pédagogiques alternatives par la logique marchande. Les compétences visées par les courants pédagogiques alternatifs (Ecole nouvelle, Paolo Freire, Entraînement mental...) telles que l'autonomie et la coopération, la participation et la créativité, sont ici mises au service de la compétitivité. A l'intérieur de l'entreprise ces méthodes s'appliquent dans le cadre du *management* de ressources humaines, du *team building*, du recyclage de travailleurs et des consultances diverses. A l'extérieur de l'entreprise, des opérateurs de formation liés ou non aux pouvoirs publics se voient assigner la mission de réintégration de chômeurs sur le marché de l'emploi. La conscience sociale qui était au cœur de l'éducation populaire et de l'école nouvelle a disparu et les techniques utilisées, si elles peuvent paraître les mêmes, sont animées par d'autres finalités; il n'est plus question d'émancipation sociale, de critique du système, de solidarité, d'égalité. Les finalités de ces formations ne sont pas ou peu dévoilées; les méthodes sont apprises pour elles-mêmes, vécues comme un moyen d'épanouissement personnel autant que comme une exigence de performance.

Cette analyse est aussi celle de Bertrand Schwartz, spécialiste de la formation d'adultes depuis 30 ans et fondateur de l'association "Moderniser sans exclure" : le discours contemporain sur la formation est le plus souvent fondé sur une image, celle de la capitalisation des savoirs, et sur une seule exigence, celle de la compétence et de la performance. A mon sens, la formation ne peut être ainsi instrumentalisée au service de telles fins, trop simples. Sauf à renforcer les mécanismes d'exclusion, la formation doit être conçue comme un processus qui touche l'évolution de toute la personne (Schwartz, 2000).

Discours et pratiques de récupération des démarches éducatives alternatives					
Début période	Contexte international	Enjeux internationaux	Acteurs Nord et Sud	Structures et organisations en Belgique	Thèmes / démarches éducatives
Depuis les années 80	Récupération des méthodes de l'éducation populaire et l'école nouvelle favorisant la coopération et l'autonomie, la participation et la créativité par le monde de l'entreprise	Crise du modèle fordiste de l'organisation du travail (apparition des cercles de qualité, etc.) Augmentation du chômage Besoin d'individus autonomes et créatifs capables de s'adapter aux exigences du marché	Cabinets de consultants Managers GRH	Pratique de l'audit Crédits formation Activation des chômeurs	Amélioration de la productivité Intégration au marché de l'emploi

Ce survol schématisé d'une partie du paysage historique de l'éducation non formelle liée à des enjeux internationaux en Belgique permet de mettre en lumière le foisonnement créatif des acteurs pédagogiques insérés dans des luttes sociales face à des enjeux qui mobilisent des militant-es. Leur force interne, leur professionnalisation et leur reconnaissance par les pouvoirs publics leur ont donné un réel impact sur l'évolution de la société. L'ED en a intégré certains aspects en les articulant d'une manière spécifique autour de ses finalités de développement et de solidarité internationale.

2.2. Définitions des autres secteurs de l'éducation aux valeurs

2.2.1. Education à la santé s

Si l'on se réfère à la Charte d'Ottawa (1986), l'éducation à la santé s'intègre dans un concept plus vaste qui définit la promotion de la santé comme «le processus qui confère aux populations les moyens d'assurer un plus grand contrôle sur leur propre santé, et d'améliorer celle-ci. Cette démarche relève d'un concept définissant la santé comme la mesure dans laquelle un groupe ou un individu peut, d'une part, réaliser ses ambitions et satisfaire ses besoins et, d'autre part, évoluer avec le milieu ou s'adapter à celui-ci. (...) Ainsi donc, la promotion de la santé ne relève pas seulement du secteur sanitaire : elle dépasse les modes de vie sains pour viser le bien-être.»

Pour l'asbl Question Santé (Cherbonnier, 2001) promouvoir la santé, c'est prendre en compte la complexité des questions de santé et sortir du modèle de causalité linéaire! La santé est influencée par une multiplicité de facteurs en interaction, que nous avons déjà évoqués (emploi, logement, soins de santé, milieu physique, relations sociales, loisirs, culture...). Promouvoir la santé, c'est prendre en compte la subjectivité des questions de santé et non les seules données objectivables; introduire dans son approche le sentiment de bien-être des gens, une hiérarchie des priorités établies par la population et non par les seuls épidémiologistes... Promouvoir la santé, c'est sortir de la prédominance biomédicale et favoriser un «décloisonnement» inter-professionnel et inter-institutionnel... Promouvoir la santé, c'est associer les gens (ex-«public-cible») à la définition des problèmes, des besoins et des solutions, et à l'intervention elle-même.

Dans le programme quinquennal de promotion de la santé (2004-2008) de la Communauté française il est précisé que « l'éducation à la santé garde toute sa place dans une optique de promotion de la santé, c'est une orientation proche de l'éducation permanente (...). Les buts devraient viser le développement des aptitudes individuelles et sociales plutôt que la modification des comportements jugés indésirables. (...) Par exemple, chez les jeunes les approches seront davantage axées sur le développement de la confiance en soi, la capacité de faire des choix personnels, d'agir de façon autonome etc. Cette approche a l'avantage de se prêter à une pluralité de problèmes de santé et de prendre en considération la personnalité dans son ensemble plutôt que telle ou telle habitude de vie.

L'éducation à la vie affective et sexuelle est une des composantes de l'éducation à la santé, au carrefour avec l'approche genre, elle propose une approche multidisciplinaire qui se base sur les besoins individuels avec une vision situant les jeunes dans leur rapport avec la société où ils vivent. C'est partir des questions personnelles que les jeunes amènent en planning familial pour cheminer avec eux vers une réflexion sur la citoyenneté, tout en répondant aussi à leur demande concrète (Maquestiau 2005).

2.2.2. Education relative à l'environnement (ErE)

L'éducation relative à l'environnement se situe à la croisée de l'éducation PAR l'environnement (centrée sur la personne en cheminement) et de l'éducation POUR l'environnement (centrée sur l'environnement). Depuis 1976 (Charte de Belgrade - Unesco), le concept d'ErE a évolué : ce n'est plus seulement l'éducation à la nature ou l'enseignement de la résolution de problèmes; plus largement, l'ErE contribue à la construction ou à la reconstruction du réseau des relations personne-société-environnement. L'ErE a pour objet les relations personne-société-environnement, et notamment le concept d'écosociodéveloppement de notre planète, où le développement y est associé à la prise en compte des principes écologiques de base et à une éthique écologiste basée sur les valeurs d'autonomie, de solidarité et de responsabilité à l'égard des réalités socio-environnementales. Certains évoquent aussi le concept un peu plus flou de développement durable : il s'agit d'un type de développement qui se préoccupe de répondre aux besoins des populations d'aujourd'hui sans compromettre les ressources nécessaires aux générations suivantes.

L'ErE préconise une approche globale et systémique, tant de la personne (pédagogie du cerveau global) que de l'environnement (écosociosystème) (Sauvé, 1994). L'ErE s'efforce de

mettre en lumière le caractère contextualisé, complexe, relatif et incertain de toute problématique comme de toute pédagogie. L'ErE s'appuie sur des méthodes actives impliquant l'apprenant et développant l'esprit critique. L'ErE propose une clarification des valeurs et un développement du sens éthique plutôt qu'une inculcation des valeurs.

Quelques idées fortes pour une pédagogie environnementale

- Partir de l'expérience concrète, directe : il peut s'agir d'une expérience cognitive, affective, morale, spirituelle, physique, etc.
- Privilégier une pédagogie de terrain : apprendre dans et par l'environnement, à commencer par le milieu de vie quotidien.
- Adopter une approche interdisciplinaire des réalités environnementales, permettant une vision globale et systémique de ces dernières.
- Favoriser l'implication active des apprenants à la gestion de situations d'apprentissage et à la construction du savoir.
- Stimuler le travail coopératif.
- Privilégier une orientation communautaire : apprendre avec les gens de la communauté, pour la résolution de problèmes environnementaux communautaires (Partoune, 1999).

2.2.3. Education à la citoyenneté et éducation aux droits de l'homme

Pour Démocratie et Barbarie, le service de la Communauté française qui lui est dévolu, « l'éducation à la citoyenneté s'étend dès lors à une éducation aux droits humains. Mais cette éducation doit aller plus loin qu'une vision romantique des droits de l'Homme associée aux grands principes généraux et généreux. Il s'agit d'inscrire les droits humains en tant qu'espace référentiel dans l'enseignement sans en faire un moralisme doux mais bien un projet volontariste. La spécificité de l'éducation aux droits humains, c'est de permettre, au-delà d'un débat sur les valeurs, à l'étudiant de connaître les droits positifs qui en découlent, leur système de garanties et les possibilités de recours pour le sujet de ces droits qu'ils sont, même sans avoir le statut de citoyen. Comment dès lors donner à l'individu l'habitude d'obéir sans entraîner celle de se soumettre? Comment exercer sur l'enfant l'autorité si elle ne doit faire de lui qu'un éternel mineur? Comment donc doit s'exercer cette autorité première pour produire de la liberté plutôt que de l'aliénation, de l'autonomie plutôt que du conditionnement, de la responsabilité plutôt que de l'assujettissement? On peut répondre que la discipline exclut la réflexion du subordonné et permet de contrôler des masses d'hommes grâce à l'organisation géographique et politique dans laquelle on les fait vivre.

On peut tout aussi légitimement penser que fournir des repères, un cadre de référence éthique et juridique, implique que la pédagogie doit aussi être respectueuse de ces droits humains. C'est d'ailleurs cette adéquation qui lui donne sens. » Les valeurs n'ont de sens que par l'exigence d'universalité qui les anime. C'est pourquoi l'éducation à la citoyenneté passe par les droits humains (Hérode et Pahaut, 2005).

Pour Majo Hansotte, la citoyenneté est un des nouveaux défis de l'éducation populaire aujourd'hui et il se pose à partir de la question du juste et de l'injuste, dans une perspective où l'universalité - le "Nous tous" - est le critère éthique et où les procédures d'argumentation, de narration, de prescription et de déconstructions forment les "intelligences citoyennes". La citoyenneté est une activité qu'exercent les citoyen-nes en inventant une parole collective sur la société où ils et elles vivent. Dans un monde globalisé où la prégnance du marché et du monde médiatique joue tant sur les comportements, l'exercice de la citoyenneté nécessite des acteurs formés à la complexité et à la mise en suspens des réactions premières : savoir penser globalement pour décider et agir, savoir formuler des choix qui soient universellement défendables (Hansotte, 2005).

Notons, pour notre information générale, que pour les Anglo-saxons l'éducation à la citoyenneté se confond avec dans l'éducation globale qui tend à englober tous les secteurs de l'éducation aux valeurs!

2.2.4. Education interculturelle et anti-racisme

L'éducation antiraciste et l'éducation interculturelle sont basées sur le questionnement des identités nationales et ethniques et la négociation de la place des droits des minorités; mais elles sont nées dans des contextes historiques différents.

L'éducation antiraciste assume l'héritage de la lutte contre le racisme colonial dont les prolongements marquent les rapports sociaux actuels; celui du racisme culturel qui se dirige contre les populations immigrées et réfugiées et enfin le travail de mémoire suite à la 2^{ème} guerre mondiale, lié au débat "comment éduquer après Auschwitz".

En ce qui concerne l'éducation interculturelle, en Communauté française, depuis la fin 2000, un Décret a rendu obligatoire d'aborder la diversité culturelle (il y a quelques années on parlait d'interculturel...) dans la formation initiale des futurs instituteurs et régents.

Pour le CBAI, Centre Bruxellois d'Action Interculturelle, l'approche interculturelle propose, quant à elle, une élaboration des modalités du « vivre ensemble » à partir des interactions concrètes des individus ou des groupes porteurs d'histoires, de codes et d'héritages culturels différents. Et cela, contrairement aux deux premières approches, sans opposer le projet de l'émancipation individuelle à la réalité des ancrages communautaires ni à la nécessité de l'action collective. On pourrait donc la présenter comme une « voie du milieu ». Il s'agira dès lors de favoriser l'ouverture d'espaces sociaux de rencontres, d'échanges et de négociations au sein duquel une créativité culturelle et identitaire devient possible, d'espaces où le respect et la reconnaissance des identités rendent possible, très pragmatiquement, une production commune de la culture et de la société. Cette approche interculturelle suppose l'investissement d'une certaine confiance dans les ressources et capacités des habitants de la Terre à s'inventer un devenir collectif meilleur que pire. Elle implique également le développement de compétences spécifiques de négociation, d'analyse critique des situations et des informations, d'évaluation et de prise de décisions sur des problèmes communs. Elle suppose enfin la diffusion et la généralisation d'une aptitude à penser les nuances et la complexité, l'encouragement des attitudes participatives et coopératives. Ainsi des formations sont-elles organisées, des groupes de réflexion thématiques, des comités d'habitants d'un quartier, sont mis sur pied ainsi que des actions de sensibilisation ou de médiation interculturelles, des interventions auprès d'équipes de travailleurs sociaux, d'enseignants, etc...

Il convient ici de préciser que l'approche interculturelle trouve son origine dans les pratiques des acteurs de terrain, associations issues de l'immigration, services sociaux d'aide ou d'accueil, écoles, maisons de jeunes, etc... Même si par la suite elle a pu être revendiquée et promotionnée par des décideurs politiques (au niveau des municipalités ou des ministères) ce n'est pas à ce niveau qu'elle a été mise en œuvre et élaborée. Contrairement au deux autres approches, qui trouvent leur origine dans la philosophie politique (c'est-à-dire qu'elles sont pensées « d'en haut » et idéologiquement à priori), l'approche interculturelle est issue des pratiques et de la créativité expérimentale des acteurs sociaux de terrain confrontés à des situations concrètes nouvelles. Dans son développement, l'approche interculturelle implique nécessairement un certain protagonisme social nécessaire au changement des normes et à la modification des rapports de force sociaux : il s'agit alors de s'organiser, en groupes et en réseaux, de définir des objectifs et des moyens d'action, bref de se mettre en projet pour que les choses changent, de se mettre en chemin vers une autre façon de vivre ensemble à tous les niveaux (du local au global). Cela passe par l'affirmation d'autres valeurs que le profit et le contrôle, par une réappropriation collective des technologies et de leurs finalités, par une remise en question permanente des fonctionnements socio-politiques institués. Au niveau global cette approche implique la reconnaissance que le mode de pensée occidental n'est pas le modèle culturel supérieur. (André, 2002)

Au plan méthodologique, les vigilances sont importantes : les contributions de la pédagogie interculturelle sont venues nous conforter dans l'idée qu'informer sur la culture de l'autre peut aider, mais que cela ne suffit pas et que parfois cela peut même accentuer les stéréotypes. La rencontre entre deux cultures, qu'elles soient distinctes par l'origine géographique, la nationalité, la couleur, la classe sociale ou le sexe se produit à l'intérieur d'un cadre qui préfixe les statuts, les positions de pouvoirs, les représentations et les valorisations inégales des cultures qui se rencontrent. La relation est dialectique et chacun donne sens à l'autre. L'effort de décentration et d'observation critique de sa propre culture ne peut pas être épargné si on veut comprendre l'autre et négocier sens et valeurs avec lui. Il faut prendre en compte les dimensions psychologique, historique, socio-politique et économique qui influencent la rencontre, seule manière d'esquiver les dérives culturalistes, si à la mode aujourd'hui (Corral 1999).

2.2.5. Education à la paix

L'éducation à la paix partage certains traits avec les autres éducations aux valeurs, par exemple pour favoriser l'esprit de responsabilité et de solidarité. Mais elle possède aussi sa propre spécificité : c'est une éducation à la gestion du conflit. Construire la paix implique en effet de reconnaître le caractère inévitable et la valeur positive du conflit. L'éducation à la paix tente d'aborder comment gérer les conflits de telle manière qu'ils ne se transforment pas en des formes de violence de plus en plus incontrôlables. Comment dégager les compromis qui mettent en avant un bien commun à la place et au-dessus des intérêts particuliers

contradictoires ? L'éducation à la paix vise à apprendre à comprendre et assumer les intérêts, motivations et ressorts psychologiques de l'opposant (Semelin 2005).

Comme l'illustrent notamment les activités de l'Université de Paix, les champs d'action de l'éducation à la paix sont très vastes et vont de la formation d'enfants médiateurs en milieu scolaire et les jeux coopératifs à la formation d'intervenants dans des zones en conflit et la diplomatie préventive. Elle aborde les dimensions culturelles, psychologiques, économiques, sociales et politiques de la paix ainsi que le droit international.

2.2.6. Education au genre

L'éducation sensible au genre vise à apporter une vision critique de la société en soulignant les rapports de force inégaux entre hommes et femmes et leurs origines. Elle entend apporter une meilleure compréhension des facteurs de pouvoir et de domination qui sont à l'origine des discriminations vécues par les femmes. Elle vise un changement de valeurs et d'attitudes individuelles et collectives en vue d'un monde plus juste, dans lequel femmes et hommes partagent équitablement pouvoir et responsabilités. Le concept de genre qui apparaît dans les années 80, ne cible pas les femmes comme un groupe à part. Il s'intéresse aux rapports sociaux entre les sexes, à leurs interactions, et met en évidence la construction sociale des rôles féminins et masculins ainsi que la hiérarchie qui marque cette forme de relations. L'approche genre permet de mettre en évidence les différentes fonctions assurées par les unes et les autres. Elle introduit directement dans le langage le fait que la différence homme/femme n'est pas seulement biologique. Parler de "genre", plutôt que de "sexes", c'est dire qu'être une femme ou un homme se vit de telle ou telle manière dans telle société. C'est définir les femmes et les hommes en insistant sur les caractéristiques culturelles, car c'est dans leurs relations sociales qu'hommes et femmes sont différents (Charlier et Drion, 1997). Partout dans le monde, les femmes vivent des situations d'inégalités qui entravent leur participation au développement de leur société. L'éducation au développement, dont l'objectif est de mieux appréhender la réalité pour mieux agir dessus, ne peut faire abstraction de cette réalité (De la Peña, 2000). Elle peut se décliner dans différents secteurs, de l'éducation formelle aux ONG (Drion et Choque, 2000) et associations de base en passant par les media et les organisations internationales de développement. L'éducation au genre est donc une approche qui déconstruit les stéréotypes sexistes et critique les modèles de développement, elle suppose une formation de cadres et de professionnels (Ryckmans, 2005).

Cet aspect sera développé dans le chapitre 4.

2.3. Référentiel en éducation au développement des ONG d'ACODEV

REFERENTIEL EN EDUCATION AU DEVELOPPEMENT ⁸

Finalité

Face à l'inégale répartition des richesses dans le monde, en particulier entre le Nord et le Sud, l'éducation au développement est un processus qui vise à provoquer des changements de valeurs et d'attitudes sur les plans individuel et collectif en vue d'un monde plus juste, dans lequel ressources et pouvoir sont équitablement répartis dans le respect de la dignité humaine.

Objectifs généraux

L'éducation au développement est une démarche éducative qui se donne pour missions de:

- faciliter une compréhension globale des enjeux du développement et des mécanismes d'exploitation injustes qui engendrent des relations inégalitaires entre le Nord et le Sud
- faciliter la compréhension des interdépendances entre les sociétés du Nord et du Sud
- accompagner l'acquisition d'un regard conscient et critique de la réalité, tant au niveau de relations micro-sociales qu'au niveau macro
- favoriser un meilleur dialogue entre les citoyens à travers une approche interculturelle basée sur le respect mutuel et l'égalité
- promouvoir des valeurs, attitudes, et aptitudes liées à la solidarité
- susciter et de renforcer la capacité des citoyens à se mobiliser dans des actions collectives de solidarité de type social, politique ou de sensibilisation, en vue de jeter les bases d'un monde plus juste et plus équitable.

Stratégie éducative

L'éducation au développement est un processus éducatif global dont la dimension Nord/Sud est un élément constitutif déterminant. Elle se réalise tant au Sud qu'au Nord, en s'appuyant sur une collaboration entre les acteurs du Sud et du Nord.

Elle se veut une éducation dynamique, ouverte à la participation active, créative, pluraliste, orientée vers l'action et le changement social.

C'est un processus de sensibilisation sociale et de formation des citoyens capable de :

- déconstruire les stéréotypes Nord-Sud
- défendre les droits humains
- impulser un développement humain et durable
- stimuler la solidarité et la participation sociale
- combattre la xénophobie et le racisme
- lutter contre la violence et la guerre
- promouvoir l'approche genre (égalité hommes-femmes).

⁸ ACODEV, la fédération des ONG francophones et germanophones de Belgique : www.acodev.be

C'est un acte pédagogique qui implique la construction de situations d'apprentissage permettant à des publics diversifiés de comprendre, de dialoguer et d'agir. Il favorise :

- des démarches participatives, actives et interactives
- des approches facilitant l'analyse de la complexité du développement
- l'émergence des représentations mentales des publics visés (avec un travail spécifique sur les images et préjugés face à l'autre différent)
- une pédagogie adaptée à la diversité des publics
- des méthodes d'évaluation formatives et participatives
- des apprentissages en termes de savoir, de savoir faire et de savoir être.

La concrétisation de ces principes pédagogiques se réalise à travers une multitude d'actions qui peuvent se regrouper autour de cinq grands pôles :

- des actions de sensibilisation
- des actions de conscientisation
- des actions de lobby ou plaidoyer
- des actions de mobilisation
- des actions de recherche-action.

C'est un acte politique qui constitue une composante essentielle de l'éducation à la citoyenneté. Il se décline, notamment, en favorisant un travail de synergies et d'alliances avec des groupes, associations, collectifs, réseaux diversifiés tant au Nord qu'au Sud.

2.4. Recommandations à destination de l'autorité publique

Les recommandations proposées dans ce document sont intrinsèquement liées à la vision commune de l'éducation au développement partagée par les ONG membres d'ACODEV, la fédération des ONG francophones et germanophones de Belgique. Le référentiel présenté ci-dessus est un document de clarification réalisé au sein du Groupe Sectoriel Education au développement d'ACODEV.

Les recommandations ont été élaborées à partir d'un diagnostic sur les forces et faiblesses de l'ED dans le secteur de la coopération au développement, et son articulation avec l'éducation formelle, l'éducation non formelle, les opérateurs culturels et les médias.

1. Reconnaître l'ED comme une stratégie prioritaire de la coopération au développement

Conceptualisation

1.0. Renforcer l'ED par un cadre légal et institutionnel à tous les niveaux de pouvoir, avec une articulation cohérente entre ceux-ci, garantissant une stabilité à travers une reconnaissance structurelle.

2.0. Afin de valoriser la plus value de l'éducation au développement dans la formation globale des citoyens en vue de relations Nord-Sud plus équitables, il est primordial de :

- Promouvoir la participation des représentants des institutions et des organisations de la société civile dans les principaux forums sur le développement.

- Créer des espaces de rencontre et de réflexion entre les différents acteurs de l'ED afin d'approfondir la définition conceptuelle et méthodologique de l'ED.
- Établir des mécanismes pour l'évaluation et la systématisation des programmes d'ED basés sur le processus éducatif et social de l'ED.
- Intégrer l'ED et ses méthodologies dans la formation initiale et continuée des enseignants.
- Promouvoir les partenariats Nord Sud en ED en permettant des échanges entre animateurs d'ONG du Nord et du Sud, et la réalisation d'actions communes de plaidoyer, de sensibilisation, de formation ou de recherche.

Financement

- 3.0. Augmenter les moyens dédiés à l'ED par des financements structurels basés sur des critères et des procédures claires et transparents dans une logique programme de long terme.
- 4.0. Inscrire dans tout appui à des acteurs indirects de développement une obligation de mener des actions d'ED selon les critères qui seront formalisés à la suite du Forum ED.
- 5.0. Octroyer à l'ED un budget de minimum 15% de l'enveloppe globale attribuée à l'aide au développement.

2. Promouvoir la coordination entre les différents acteurs de l'ED

- 1.0. Assurer la cohérence entre les cadres des différents niveaux de pouvoir ayant des compétences en coopération au développement et en éducation afin d'éviter la dispersion, et/ou le saupoudrage et/ou le double emploi.
- 2.0. Intégrer les recommandations de CONCORD (fédération des ONG de l'UE) et les résultats des négociations avec la Commission Européenne dans les lignes directrices des différents niveaux de pouvoir concernés par l'ED.
- 3.0. Renforcer les initiatives d'ONG visant les synergies dans les champs d'actions de l'ED : sensibilisation, éducation, formation, recherche, plaidoyer, mobilisation.
- 4.0. Intégrer l'apport des organisations syndicales sur les questions de droits sociaux au plan international dans formation, la recherche et le plaidoyer de l'ED.
- 5.0. Amplifier les synergies entre les acteurs des différents courants d'éducation aux valeurs (genre, environnement, paix, antiracisme, droits humains)
- 6.0. Renforcer les moyens d'action des réseaux internationaux de la société civile dans lesquels sont impliqués des ONG.
- 7.0. Promouvoir un réseau d'échange d'expériences entre les acteurs de l'ED.

3. Promouvoir la formation et la recherche en ED

- 1.0. Reconnaître l'expertise des ONG spécialisées dans le champ de la formation en ED.
- 2.0. Favoriser la formation en ED des animateurs d'ONG.
- 3.0. Reconnaître la formation en ED comme une formation qualifiante.
- 4.0. Promouvoir la formation en ED pour les responsables administratifs et les agents techniques de la coopération.
- 5.0. Renforcer des pôles de recherche des ONG à propos de l'agenda du développement afin d'épauler les mobilisations sociales qui sont menées dans le Sud.
- 6.0. Renforcer le champ de la formation en ED par l'apport interdisciplinaire de chercheurs, d'éducateurs et d'enseignants afin d'améliorer l'innovation méthodologique et l'évaluation des apprentissages.

4. Promouvoir l'ED dans le secteur de l'éducation non formelle

- 1.0. Reconnaître l'expertise des ONG en matière d'ED, vu leurs expériences et leurs contacts avec le Sud et l'évaluation de 40 ans de pratique.
- 2.0. Favoriser les partenariats avec les organisations de jeunesse, de l'éducation permanente, des organismes culturels et de la formation d'adultes dans les activités de l'ED.

3.0. Impulser des programmes de formation en ED basés sur l'expérience des ONG dans ces secteurs en développant des modules de formation spécifique.

4.0. Favoriser les synergies entre l'enseignement et le secteur de l'éducation non formelle en ED.

5. Promouvoir l'ED dans le système de l'éducation formelle

1.0. Promouvoir la création de centres de ressources didactiques en ED (en collaboration avec les responsables institutionnels de l'éducation et de la coopération) qui permettent de diffuser et de systématiser les outils et les expériences de l'ED.

2.0. Promouvoir la réflexion sur les programmes scolaires avec la participation des organes consultatifs.

3.0. Promouvoir la révision des textes scolaires pour y intégrer des contenus et des stratégies méthodologiques en lien avec le développement.

4.0. Promouvoir l'intégration des objectifs de l'ED dans les cursus éducatifs (du primaire au supérieur) comme un axe transversal.

5.0. Favoriser le partenariat Universités-ONG pour la production de recherches universitaires utiles à l'action des ONG.

6.0. Promouvoir la création d'une base de données, d'échanges d'expériences en ED menées en milieu scolaire.

6. Promouvoir l'information et la sensibilisation sur le développement dans les media et chez les autres opérateurs culturels.

1.0. Intégrer des espaces et des contenus spécifiques sur le développement dans les media.

2.0. Diffuser et faire respecter le code de bonne conduite sur les images et messages dans les campagnes d'information concernant les questions de développement (CONCORD-fédération européenne des ONG).

3.0. Développer des programmes de formation spécifiques pour les professionnels des media (cfr recommandations Université européenne en ED – Belgique 2004).

4.0. Etablir des accords avec le réseau de bibliothèques, filmothèques, et de centres de documentation en vue de la création d'une section spécialisée de références et d'outils sur le développement et l'ED.

5.0. Soutenir les productions culturelles qui intègrent une sensibilisation et une réflexion critique sur les relations Nord-Sud (notamment ceux proposés par le Théâtre action, les arts plastiques, les artistes et intellectuels du Sud, ...).

6.0. Promouvoir et soutenir les productions audio-visuelles qui éclairent, témoignent et jettent un regard critique sur les questions de développement (documentaires, fictions éducatives, cinéma d'animation, ...).

Bibliographie

ACODEV, 2005, *Référentiel en éducation au développement*, fédération des ONG francophones et germanophones de Belgique.

André Marc, 2002, *Manifeste pour l'action interculturelle*, CBAI, Centre Bruxellois d'Action Interculturelle, campagne d'Annoncer la Couleur : « *Penser les migrations autrement* ». Dossier pédagogique « *Vivre ensemble autrement* ».

Cherbonnier Alain, 2001, *Agir en promotion de la santé un peu de méthode*, Bruxelles, asbl Question santé.

Charlier Sophie, Drion Claudine, Clarice, 1997, *Une autre genre*, Bruxelles, Le Monde selon les femmes et Luc Pire.

Corral Namur, 1999, *Une pédagogie pour les temps qui courent*, Antipodes, N° Spécial, Education au développement, la compil, Bruxelles, ITECO.

De la Peña Marcela, 2000, in *Le genre en éducation au développement, une approche incontournable*, Fiche pédagogique du RED Nord-Sud, Fiche 4, Bruxelles, RED Nord-Sud.

Drion Claudine, Choque Poupette, 2000, *Le genre dans les ONG*, Bruxelles, Le Monde selon les femmes.

Hansotte Majo, 2002, *Les intelligences citoyennes, Comment se prend et s'invente la parole collective*, Bruxelles, Deboeck.

Herode Michel et Pahaut Claire, 2005, *L'éducation à la citoyenneté, une urgence*, Coordination pédagogique Démocratie ou barbarie, Direction générale de l'enseignement obligatoire, Bruxelles, Communauté française.

Maquestiau Pascale, 2005, *Genre et droits reproductifs et sexuels*, Coll. Les Essentiels du Genre, *Fiche thématique 01*, Bruxelles, Le Monde selon les femmes.

Partoune Christine, 1999, *L'éducation relative à l'environnement (ErE), quelques notions clés*,
http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/chantier/ethique/eth_envir1.html, Liège, ULg.

Ryckmans Hélène, 2004, *La formation en genre dans le monde francophone - Pratiques et enjeux*, in Echos du COTA (n°104, "Genre et développement" septembre 2004), Bruxelles, Cota.

Sauvé Lucie, 1994, *Pour une éducation relative à l'environnement - Éléments de " design " pédagogique*, coll. Le défi éducatif, Montréal, Guérin.

Schwartz Bertrand, 2000, Préface de *Développement des personnes et engagement des acteurs*, Revue de l'Education Permanente n°145, Paris, Education Permanente.

Semelin Jacques, 2005, *L'éducation à la paix*, in *Promouvoir la paix*, Université de Paix, coll. Les Intelligences citoyennes, Bruxelles, De Boeck.

Les principes pédagogiques de l'ED

Comme nous l'avons vu au chapitre 2, des éléments issus de différentes démarches pédagogiques ont peu à peu été intégrés par l'ED pour construire une démarche cohérente qui lui est spécifique.

3.1. Processus pédagogique

3.1.1. L'éducation, un processus : comment apprend-t-on ?

Les différents paradigmes de l'apprentissage⁹ qui ont été développés depuis un siècle traduisent des visions du monde qui peuvent être contradictoires en fonction de l'état des sciences et techniques au moment de leur apparition et sciences et des connivences idéologiques qu'elles entretiennent avec d'autres courants de pensée¹⁰.

Nous retiendrons ici quelques approches de l'apprentissage qui nous semblent les plus adaptées pour une application à l'ED parce qu'elles permettent d'aborder comment on apprend, comment on se socialise et comment on voit le changement de société.

« L'enfant se construit en même temps qu'il construit le monde »
Jean Piaget

Le constructivisme

Cette phrase de Jean Piaget synthétise un des apports centraux de son approche. L'apprentissage ne consiste pas en un empilage de connaissances. Il consiste en une construction qui tout à la fois édifie un appareillage d'outils de compréhension et permet de mettre de l'ordre dans le fouillis des sensations que nous recevons du monde. Dès lors, comment s'édifie cette construction ? Pour Piaget, il s'agit de distinguer et d'articuler trois « mouvements ».

L'assimilation

On apprend à partir de ce que l'on connaît déjà. Dès lors, tout élément de l'environnement sera tout d'abord placé dans la structure de connaissance déjà présente, résultat de constructions précédentes. La nouvelle donnée de l'expérience est « assimilée » au sein de la structure d'accueil préexistante. Ainsi, lorsque l'enfant saisit un objet nouveau pour lui, ses expériences précédentes lui permettront de prédire que s'il le lâche, il tombera. De cette manière, cette expérience nouvelle vient confirmer la validité de la structure de connaissance préexistante. On voit aussi, caractéristique essentielle chez Piaget, que ce mouvement de la pensée nécessite l'activité de l'enfant et non une simple réceptivité passive.

⁹ Voir à ce sujet Bourgeois Etienne et Frenay Marianne, 2002, *Les modèles théoriques de l'apprentissage*, cours de psychologie de l'apprentissage, Louvain la Neuve UCL.

¹⁰ Lire aussi Beauté Jean, 1994, *Les courants de la pédagogie contemporaine*, Lyon, Chronique sociale.

L'accommodation

Il se peut cependant que l'expérience nouvelle ne puisse être simplement assimilée par la structure d'accueil. Cette « résistance » de l'objet va conduire l'enfant à perfectionner, amender voire remodeler ses structures de connaissances préalables. C'est ce mouvement que Piaget nomme « accommodation », insistant ici sur la transformation de que milieu exerce sur l'enfant. Ainsi de l'enfant à qui l'on donnerait une baudruche gonflée à l'hélium et qui serait surpris de le voir s'élever et non tomber lorsqu'il le lâche.

L'équilibration

On voit bien alors comment, dans la conception piagétienne, l'apprentissage se conçoit tout d'abord comme l'incorporation, à une structure préexistante, des caractéristiques d'une expérience particulière. Cette incorporation peut conduire soit à la conformation de cette structure, soit à son enrichissement, sur base de la « résistance » de cette expérience à entrer dans la structure de connaissance préalable. Il est important de voir que l'accommodation ne peut avoir lieu que s'il y a tout d'abord assimilation. C'est cette construction progressive des structures dans un processus continu que Piaget nomme l'équilibration, un peu comme la marche, qui peut être conçue comme un processus incessant de perte puis de rattrapage d'équilibre.

Le conflit socio-cognitif

Si Piaget ne prend en compte que les interactions entre l'enfant (le sujet !) et des objets du monde physique et dès lors ignore les interactions avec ses pairs ou avec des adultes, certains de ceux qui lui ont succédés ont exploré le conflit socio-cognitif, mettant en présence deux ou plusieurs enfants face à une résolution de problèmes. Cette conception sociale de l'intelligence est davantage le fait de Vygotsky¹¹ :

- l'apprentissage est appréhendé comme la participation à un processus de co-construction sociale des significations.
- l'apprentissage se confond avec la capacité accrue à prendre part aux activités de la communauté (d'apprentissage)
- la structure des relations sociales dans lesquelles les participants sont engagés constitue le facteur explicatif central.

Les participants à ce type d'interaction ont donc un problème à résoudre qui nécessite tout à la fois leur coopération et l'affrontement de leurs différences. Ce conflit évolue au plan cognitif et un processus interpersonnel (la confrontation avec les représentations des autres) se transforme en un processus intrapersonnel (l'évolution de ses propres connaissances).

On voit bien alors la double détermination en spirale dont il s'agit: des instruments cognitifs et psycho-affectifs sont nécessaires pour tirer profit d'interactions sociales de ce type; mais participer à des interactions sociales de ce type provoque tout autant le perfectionnement de compétences cognitives et psychoaffectives nouvelles, qui à leur tour permettront une contribution et une participation actives à de nouvelles interactions.

Selon cette conception, c'est à travers la coordination de ses propres actions avec celles d'autrui que l'apprenant-e construit ses connaissances. Il s'agirait ainsi pour l'enseignant-formateur de mettre en place des situations d'apprentissage interactives, afin d'amener les apprenant-es à comparer et confronter leurs opinions en vue de cette "co-construction".

L'auto-socio construction des savoirs

Suite à la confrontation de ces 2 écoles constructivistes, un courant de synthèse a approfondi la recherche sur les mécanismes de construction des apprentissages par l'apprenant-e en situation de groupe : "l'auto-socio-construction des savoirs".

¹¹ Voir notamment, Vygotsky L.S., 1981.

Beaucoup de dispositifs de l'ED sont basés sur l'auto-socio construction des savoirs, c'est-à-dire l'appropriation par les apprenant-es de concepts, informations, savoir-faire et savoir être qui s'élaborent dans les interactions de groupe avec l'aide de formateurs, professionnels de l'apprentissage et pas seulement professionnel des contenus. Cette démarche est féconde autant avec des adultes qu'avec des enfants (Léonard 2001).

Il n'y a pas d'éducation qui se suffirait de "bonnes méthodes". Toute éducation est un lieu de transformation et donc de confrontation, un lieu de construction des savoirs et de construction de la personne. C'est ce qui fonde la notion et la pratique de démarche d'auto-socio-construction des savoirs, des projets, de la vie coopérative et la pratique des ateliers d'écriture et de création. Ces pratiques tournent le dos aux pédagogies fondées sur la compétition, la pacification et la soumission. Les valeurs d'émancipation ne peuvent exister que dans des pratiques qui les construisent. Éduquer, c'est s'autoriser et autoriser l'autre à dire "je" en homme libre. Éduquer, c'est rendre possible des apprentissages solidaires dans des pratiques de création et de débat culturel et démocratique (Groupe Français d'Education Nouvelle, 2004).

En bref, dans la perspective de l'auto-construction, la connaissance est individualisée. C'est un instrument personnalisé de pensée. Ce qui entraîne, à l'école comme dans la formation adulte, la nécessité de rendre possible, pour chaque apprenant-e, qu'il-elle se construise son savoir.

La socio-construction du savoir favorise une décentration de l'individu par rapport à son point de vue. L'apprenant prend conscience de l'existence de réponses différentes de la sienne. Une situation de conflit socio-cognitif s'établit dans les groupes de travail restreints puis collectifs. Il s'agit du conflit des idées qui oppose un sujet à autrui. Dans la recherche de solution, l'interaction avec autrui permet au sujet de bénéficier d'informations qui peuvent l'aider à élaborer de nouvelles connaissances.

L'auto-socio-construction se base sur ces deux premières étapes et les intègre dans une démarche qui implique confrontation avec un plus grand groupe, aller-retour entre formulation d'hypothèses, recherche individuelle et de groupe, négociation, action.

La reproduction et la transformation sociales

La pédagogie s'inscrit de manière dynamique dans un contexte social avec lequel elle interagit. Pour les sociologues de la reproduction sociale, proches de Bourdieu, apprendre est l'ensemble des actes par lesquels chaque individu s'approprie au cours de son développement les différentes déterminations sociales qui constituent la politique : production, échange, reflets idéologiques. L'apprentissage implique un double mouvement : la transformation des individus qui s'approprient l'activité sociale et la transformation de l'activité sociale au fur et à mesure du développement des individus. C'est à l'intérieur de ce double mouvement que la pédagogie s'inscrit de part en part dans le champ de la politique : la transformation sociale dépend du niveau d'appropriation de l'activité sociale par l'ensemble des individus, le niveau de développement des individus dépend des capacités d'une société à se transformer (Berchadsky, 1998).

3.1.2. Apprendre les valeurs chez les enfants et les jeunes

L'ED s'inscrit dans la lignée de l'éducation aux valeurs. Dans le cadre de l'éducation formelle, elle trouve sa place parmi les finalités prônées par le décret missions¹².

Décret Missions de la Communauté Française, Article 6

- promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;

¹² Article 6 du Décret de 1997 définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. Ministère de la Communauté Française de Belgique, Département de l'Education, de la Recherche et de la Formation.

- amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle;
- préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures;
- assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Ainsi, pour les enseignants, le système éducatif doit former :

- à l'autonomie du jugement moral qui suppose des compétences cognitives pour pouvoir adopter ce point de vue général ou universel;
- à la coopération sociale pour pouvoir se décentrer et se coordonner avec autrui; et
- à la participation publique pour être capable, comme citoyen, de s'engager dans la vie publique et faire valoir ou contribuer à relégitimer les normes juridiques.

Autonomie, coopération et participation doivent être poursuivies comme des compétences interdépendantes et complémentaires" (Leleux, 2000, 22).

Dans cette perspective, l'ED contribue, à l'acquisition de compétences telles :

Autonomie	Coopération sociale	Participation publique
Raisonner Réfléchir Juger Evaluer Décider Se connaître	S'exprimer Justifier Coopérer Ecouter Respecter Se décentrer	Argumenter Répondre de Mandater Etre mandaté

Dans le cadre scolaire classique, apprendre se développe autour d'une démarche didactique visant un objectif. Poser le problème, informer, former et intégrer sont les 4 étapes qui permettent à l'enfant de :

- éveiller l'intérêt pour le cheminement vers l'objectif
- donner ou faire rechercher des informations dont il aurait besoin pour progresser dans ce cheminement
- penser les moyens de lui faire activement réfléchir, juger, choisir, décider, justifier
- enfin, fixer les acquis supposés afin que, d'une part, il s'approprie librement des valeurs, jugements et normes et, d'autre part, il passe du jugement à l'action. (Leleux, 2000, 28-29)

Pour l'ED, les étapes semblent moins formalisées ainsi que nous l'illustrons par la démarche pédagogique de l'ED (voir 4.2.1.). Elle peut se développer dans un cadre plus large que l'école et offrir des opportunités de rencontres de personnes, de découvertes de terrain, de jeux qui contribuent à parcourir ces étapes.

3.1.3. Formation d'adultes

La formation d'adultes comprend des spécificités. Ce qui, semble caractériser l'apprentissage, c'est " qu'on apprend à la fois avec et contre les connaissances préalables de l'apprenant ". De plus, la situation de formation est " avant tout un lieu de rencontre entre différents projets de formation : celui des apprenants, celui du formateur et celui de l'institution de formation ". D'où l'importance des représentations qu'ont les divers partenaires de cette situation de formation : comment les connaître, les prendre en compte, les partager ? (Bourgeois et Nizet, 1997).

L'ED, quand elle s'adresse à des adultes, met en jeu des personnes avec des expériences

professionnelles et sociales, avec des responsabilités, des images du monde, et de comment il devrait changer ou non. Giordan et de Vecchi (1990) ont montré la nécessité pour le formateur de prendre en compte les représentations préalables des "apprenants". Dès lors, l'idée de construire des dispositifs mettant en scène des conflits de représentations, les forçant à apparaître, à être formulées, explicitées puis remodelées dans une perspective plus complexe, peut s'avérer une piste fructueuse¹³. La question du conflit est au cœur de la formation d'adultes. Elle se décline de diverses manières, dans les débats qui s'y jouent ainsi que dans la démocratie participative que la formation encourage ou non. Cela permet de mettre la question politique – au sens large – et de l'action sociale au cœur de l'ED. Comme le dit Namur Corral, nous savons que la personne n'est pas maîtresse d'elle-même et que tout en étant traversé par le social, elle l'est également par ses désirs conscients, inconscients et contradictoires. Les mécanismes de domination, paradoxalement à la fois pesants et flous, nous touchent de différentes manières. Toutefois, la personne n'est pas complètement accablée par ces déterminations sociales et elle devrait pouvoir réagir à cette pesanteur de la réalité actuelle. Pour nous, cela signifie que nous avons dû intégrer la dimension psychosociale de la personne et entamer une recherche des pratiques pédagogiques qui rendent visibles les interactions entre sujet et société. L'"acteur social" risque dans nos formations de devenir exclusivement un sujet replié sur soi-même, libre de décider de sa réalisation personnelle, à la recherche de son bien-être individuel. La tentation existe que notre processus pédagogique aille totalement dans le sens des désirs et des demandes premières des participants : formation centrée sur le groupe, effacement du formateur, abandon de la pédagogie des conflits, accent exagéré sur l'utilisation des jeux et des techniques d'animation. Alors que l'éducation au développement cherche à promouvoir un sujet inséparable de la réalité et en interaction constante avec le collectif. L'approche de l'éducation pour les mouvements sociaux (Bengoa, 1999) nous montre des chemins à suivre. Il permet de donner une certaine substance aux actions, de comprendre le modèle dans lequel les actions s'inscrivent et de découvrir quels sont les effets concrets qu'elles produisent; il permet de reconnaître et de revaloriser les besoins individuels et collectifs de chacun et de tous. Il permet de percevoir quel est le sens de l'action, et à quelles nécessités elle répond (Corral, 1999).

Nous verrons plus loin, au point 4.2.4, comment l'approche de l'éducation pour les mouvements sociaux répond à des besoins individuels et collectifs.

La formation d'adultes pose aussi la place de la connaissance dans l'action (Ruquoy, 2000). La "connaissance" n'est pas l'apanage des scientifiques; les acteurs sociaux font preuve d'une grande capacité de produire des connaissances à partir de la réflexion qu'ils mènent au départ de leur action sociale. Pour l'ED, comprendre les questions de développement et de solidarité internationale, c'est aussi mener des actions concrètes sur le plan politique, social, culturel, économique en lien avec la construction de savoirs personnels et collectifs sur la manière d'agir et sur les thématiques abordées (qu'il s'agisse du commerce international, de la souveraineté alimentaire, de l'approche genre...).

3.1.4. Résistances en ED

Apprendre c'est construire des connaissances. C'est modifier des représentations initiales pour en construire de nouvelles. L'apprenant cherche des changements dans ses propres connaissances, il cherche à les bousculer. Mais n'oublions pas qu'apprendre, dans sa finalité dernière, c'est prendre une distance et développer un esprit critique.

Mais attention, créer un déséquilibre peut engendrer des résistances de la part de l'apprenant car l'assimilation peut paraître dangereuse pour lui car cela touche à des structures profondes liées à son identité, son parcours de vie, à ses pratiques sociales et à son système de valeurs, ce d'autant que les choses appartiennent au monde social. Plusieurs facteurs s'entremêlent pour permettre aux apprenants de transformer leurs connaissances car le processus d'apprentissage est un phénomène complexe qui met en jeu des éléments individuels (parcours de vie), groupaux (interactions entre les autres apprenants), organisationnels (la place du formateur) et même macro-groupaux (le cadre institutionnel).

¹³ Voir aussi la thèse défendue par Pablo A. VENEGAS C. à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'UCL en mai 1993. Les données empiriques de cette thèse se composent des données d'observation récoltées au sein d'une formation d'agents de santé, au Chili.

L'ED est-elle possible avec un public qui n'a pas la représentation/conviction qu'il peut changer le monde ? Dans le cas de figure où l'on travaille avec des publics moins favorisés, l'ouverture aux questions de développement est moins grande que chez les publics plus scolarisés et dont le revenu est plus élevé¹⁴. On peut faire l'hypothèse que, dans un premier temps, la conviction que l'on peut changer le cours des choses est moins présente parmi les groupes qui vivent dans la précarité ou dans la peur de la précarité. La pratique montre toutefois que dans un second temps, avec des démarches d'éducation populaire, l'ED aboutit à des actions de solidarité et de réflexion dans des milieux sociaux moins favorisés.

D'une manière générale, le climat de "crise" que les économistes classiques répandent depuis les années 70 est, comme nous l'avons dit au chapitre 1, aussi une crise de la capacité de nos sociétés à se percevoir capables d'agir sur elles-mêmes. La fin de la guerre froide et la disparition des républiques socialistes ont accru cette représentation. Les seuls acteurs valorisés comme ayant du pouvoir sont les décideurs économiques. Dans cette perspective, si apprendre c'est changer (de représentations, de capacités, etc.), le climat de morosité et de peur dans lequel les opinions publiques sont plongées incite peu à prendre des risques : on a peur de perdre ... peut-être même de perdre la "supériorité" d'occidentaux !

Les injonctions normatives sont inefficaces devant ce défi de rendre aux opinions publiques la capacité de se vivre comme acteurs sociaux dynamiques : c'est pourtant un facteur essentiel du développement tant au Nord qu'au Sud. Et c'est un des paradoxes de l'ED que de permettre aux populations du Nord d'être revivifiées par les espoirs et les mobilisations du Sud.

Pour les praticiens de l'ED, "le changement dans un processus pédagogique est un processus et non un événement, cela prend du temps. Le changement peut être déroutant quand un individu s'efforce de relier des idées ou des nouvelles méthodes de travail au bilan des expériences, préférences et préjugés personnels qui lui est propre. Il invite les individus à prendre des risques. L'adoption d'une nouveauté passe souvent par le rejet d'autre chose. Reconsidérer ses certitudes et rejeter certains dogmes sur lesquels se fondait sa conduite peut être vécu de manière douloureuse. Par ailleurs le contexte où l'individu évolue contient également une série d'obstacles à son changement : l'incompréhension de l'entourage, la peur des collègues voyant un-e autre acquérir plus de compétences qu'eux, l'insuffisance de moyens de l'organisation ou son incapacité à valoriser la personne qui vit ce processus d'apprentissage et de changement (Miguel Sierra, 2004).

Les formateurs-trices en ED sont conscients de ces résistances, ils les rencontrent dans leur pratique et savent toute l'importance d'avoir été formé-es à les intégrer dans le processus pédagogique qu'ils mettent en place.

La formation recèle donc le conflit dans sa dynamique¹⁵. C'est d'autant plus vrai avec des adultes: les savoirs nouveaux présentés par le formateur viennent entrer en conflit avec les savoirs précédemment acquis par les participants. En ce sens, le formateur est un perturbateur. Apprendre est forcément une forme de remise en cause, ce qui est susceptible de provoquer changement et insécurité. Mais si cette insécurité est le fait des participants, elle l'est tout autant du formateur lui-même. Devant cette situation, il peut alors tenter de préserver sa propre sécurité, par une volonté de contrôle qui porterait sur toutes les dimensions en jeu.¹⁶ Il élabore une préparation très construite, aux objectifs clairs, aux contenus circonscrits, au découpage chronologique serré. Dans ce cas de figure, le formateur ne pense garantir sa propre sécurité que dans le respect volontariste de cette préparation, au risque... d'un conflit avec les participants, qui en deviennent alors des opposants à vaincre, pour réussir sa formation, au risque de perdre... les participants eux-mêmes ! Le formateur peut tout autant rechercher sa sécurité dans un refus de cet affrontement du groupe et mettre alors en place de

¹⁴ Voir au chapitre 1, l'extrait de DGCD, 2004, *Sondage d'opinion portant sur les connaissances et l'attitude du public belge en matière de coopération d'une part et sur la visibilité de la Coopération Fédérale Belge d'autre part*, Bruxelles, Direction Générale de la Coopération au Développement .

¹⁵ Pour plus de détails voir, Piroton Gérard, 1996, *Le Conflit Socio-Cognitif : présentation et enjeux*, syllabus de formation pour animateurs ISCO-CIEP.

¹⁶ Volonté... ou *désir* de contrôle ! Voir Anzieu, et alii, *Le Désir de Former et formation au savoir*. Ed Dunod, Paris, 1973.

procédures séductrices qui n'offriraient aux participants qu'une confirmation de ce qu'ils savent déjà.

3.1.5. Formation aux métiers de l'ED

La formation aux métiers du développement, et de l'ED en particulier ne s'improvise pas. Ils supposent un apprentissage des méthodes et techniques propres à l'ED ainsi que des connaissances et une pratique. Voici les compétences qu'ils supposent d'acquérir.

Formation d'animateur-trices en ED

Faire de l'animation en ED suppose notamment d'être capable de :

- avoir une sensibilité et des compétences sur les courants pédagogiques qui sont en concordance avec les finalités de l'ED;
- tenir compte des publics (sensibilités individuelles et institutionnelles), de leurs représentations préalables pour les faire évoluer vers une ouverture plus grande, sans imposer un contenu idéologique;
- repérer les différentes stratégies d'apprentissage des apprenants pour différencier son type d'animation. Plusieurs grilles d'analyse sont utilisées pour différencier les styles d'apprentissages¹⁷ : cerveau gauche/cerveau droit, visuel/auditif, intuitif/méthodique, etc. L'identification des styles d'apprentissage devrait permettre une utilisation optimale des compétences, une communication plus efficace et la constitution d'équipes plus performantes lors de travail de groupe;
- instaurer des conditions favorisantes de l'apprentissage;
- susciter les interactions sociales dans le groupe d'apprenants;
- pouvoir faire appel aux ressources extérieures sur les thématiques abordées (expert-es, témoins, recherches-action, ouvrages, etc.);
- être conscient-e de ses propres préférences dans son attitude pédagogique¹⁸, afin de pouvoir utiliser celle qui convient en fonction des

¹⁷ Voir la synthèse réalisée par l'Inventaire des Styles d'Apprentissage du Laboratoire d'Enseignement Multimédia, couramment appelé ISALEM du Laboratoire d'enseignement multimédia (LEM) de l'Université de Liège.

¹⁸ Lesne (1977) construit trois types théoriques de démarches pédagogiques qu'il appelle « modes de travail pédagogique ». Ceux-ci n'existent pas à l'état pur. Ce ne sont pas des modèles ou des cas exemplaires mais des instruments susceptibles de provoquer une nouvelle lecture des démarches pédagogiques.

1. Le mode de travail pédagogique de type transmissif, non adapté à l'ED, à orientation normative par lequel se transmettent des savoirs, des valeurs ou des normes, des modes de pensée, de percevoir et d'agir, c'est-à-dire des biens culturels en même temps que l'organisation sociale correspondante (MTP1).
2. Le mode de travail pédagogique de type incitatif, à orientation personnelle, opérant principalement au niveau des intentions, des motifs, des dispositions des individus et cherchant à développer un apprentissage personnel des savoirs (MTP2).
3. Le mode de travail de type appropriatif, centré sur l'insertion sociale de l'individu considérée comme une médiation par laquelle va s'exercer l'acte de formation, comme point de départ et point d'arrivée de l'appropriation cognitive du réel (MTP3).

Formation de formateurs-trices en ED

Un formateur idéal devrait tout à la fois présenter les qualités

- d'un animateur,
- d'un évaluateur,
- d'un modérateur,
- d'un observateur et
- d'un organisateur.

Il devra pouvoir

- être à l'écoute,
- bon communicateur,
- disponible,
- créatif,
- juste,
- motivé et motivant,
- compréhensif,
- rigoureux,
- responsable et
- tolérant,
-

et faire preuve

- d'un esprit d'analyse,
- de critique,
- d'initiative et
- des synthèses (De Ketele et alii, 1988) !

Ces qualités s'acquièrent, outre les caractéristiques personnelles, au long de la formation de formateurs qui se construit par le partage d'expérience et la systématisation.

Les gestionnaires de programmes et projets – les acteurs de terrain

L'ED est également concernée par la formation des gestionnaires et les acteurs de terrain dans la mesure où une partie des programmes et projets comprend des aspects éducatifs et politiques au sens large. Les méthodologies de l'ED sont par ailleurs à intégrer dans la formation des autres métiers de la coopération au développement afin de susciter une réflexion critique sur les finalités du développement, le partenariat Nord –Sud, la gestion participative etc.

3.1.6. Recherche-action

La recherche-action est à la fois une méthode d'apprentissage pour les chercheurs et une ressource pour l'éducation par les connaissances qu'elle va faire émerger. Elle permet à celles et ceux qui l'effectuent de se former à de nouvelles questions en les confrontant à une réalité sociale à laquelle ils participent. La recherche-action est une démarche de recherche indissociable de l'innovation qui implique la mise en réseau des expériences, des analyses et une théorisation, de la coopération non hiérarchique entre acteurs éducatifs, experts et chercheurs.

En ED, cette manière de travailler permet un aller retour pratique-théorie. Elle renforce la capacité des acteurs à systématiser leurs connaissances en vue de produire leur propre savoir en lien avec leur expérience.

La recherche-action permet également de produire des analyses et des propositions alternatives dans le domaine du développement, en intégrant l'expertise des ONG et des partenaires du Sud, tant éducatifs qu'agents de développement.

3.1.7. Communication éducative et action politique

Une des compétences que l'ED tente de développer dans certaines de ses propositions est liée à son action de plaidoyer : il s'agit d'outiller les publics à défendre des points de vue, à argumenter dans un débat contradictoire et à communiquer face à un grand public. Si les grands média sont considérés comme des canaux incontournables, la communication ne peut pas être laissée aux mains d'une minorité d'experts, il en va de la démocratisation du débat sur le développement..

Dans cette perspective, apprendre à argumenter est une des missions de l'ED. Ceci, sans manipulation ni technique marketing, selon les critères de l'éthique de la communication (voir plus loin, 4.3.8.)

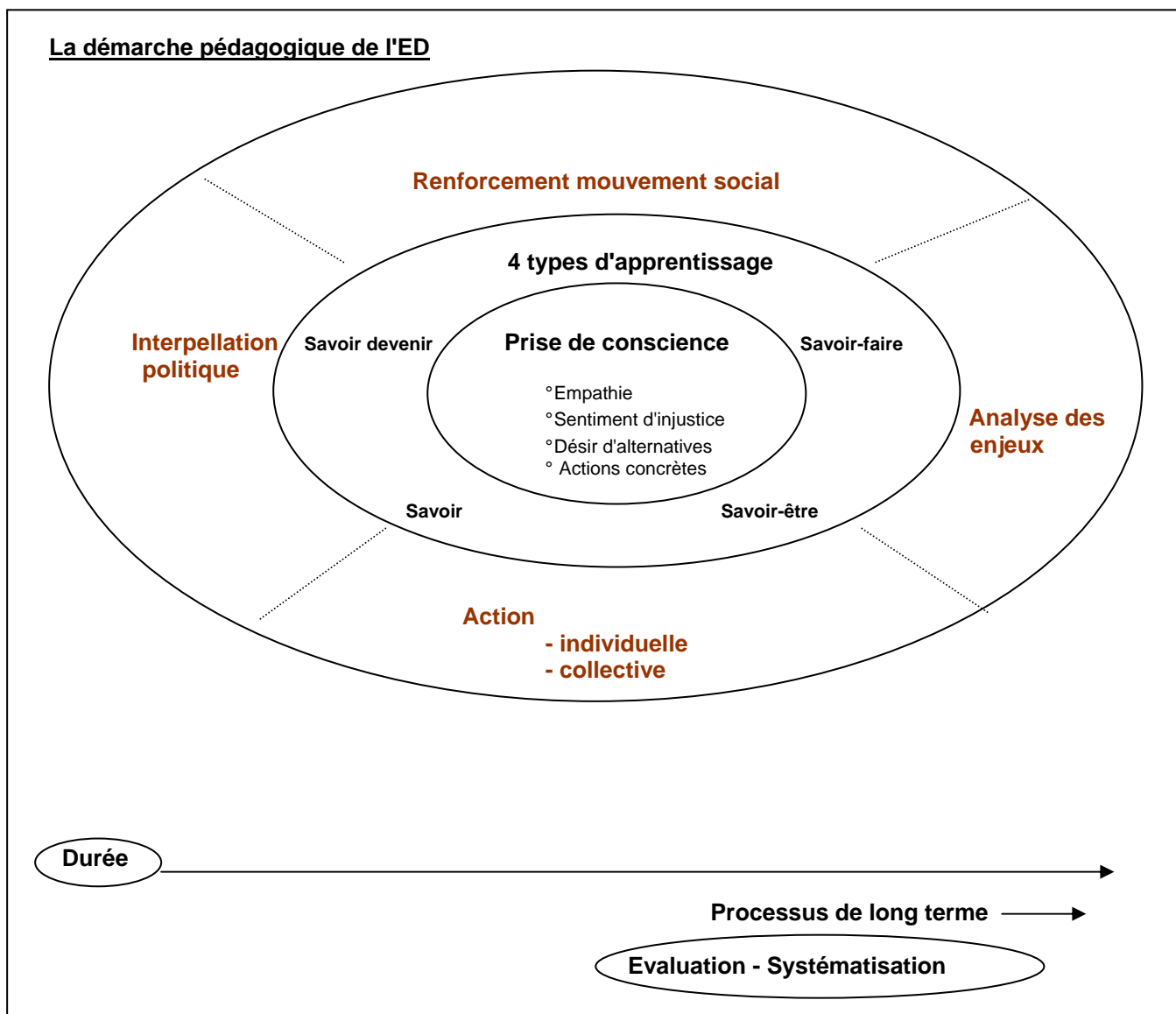
La dimension politique fait que toute action éducative en ED doit amener à trois niveaux d'action : du positionnement (opinion), à l'engagement (désir de se mobiliser) et l'action (mobilisation). Elle amène à une action politique : du local au global, dans deux directions : faire pression et participer. Ce travail se mène dans la durée et repose sur différents acteurs : les mouvements sociaux existants et d'autres émergents.

Ces différents éclairages sur le "qu'est-ce qu'apprendre" en ED montrent la richesse du processus. Nous allons maintenant aborder la spécificité de la démarche pédagogique que l'ED a élaborée.

3.2. Modèles pédagogiques

3.2.1. La démarche pédagogique de l'ED - Processus long terme

L'ED, comme nous l'avons vu dans l'historique, s'est nourrie de différentes démarches éducatives issues de mouvements sociaux liés à des enjeux internationaux. Elle a peu à peu construit une démarche pédagogique cohérente.



La prise de conscience est au cœur et au départ de la démarche pédagogique de l'ED. Selon les préférences d'apprentissage de l'apprenant, elle sera liée à de l'empathie (émotion), et/ou au sentiment d'injustice perçu dans les inégalités Nord Sud (raisonnement) et/ou à un désir d'alternatives, d'un monde meilleur (imagination) et/ou dans des actions concrètes de solidarité (activité). Ces 4 portes d'entrée de la communication, inspirées de l'approche du « cerveau global » (IEP, 1999; Chalvin, 1986 et Williams, 1986) sont développées en ED pour toucher chacun-e à partir de son style d'apprentissage privilégié, sans exclure des catégories de personnes, dans une perspective d'éducation de la réussite. De plus ces 4 types de prise de conscience sont complémentaires d'un point de vue pédagogique. Ainsi susciter uniquement de la compassion n'est pas un acte éducatif, car l'ED implique de d'analyser et de participer. Mais une approche uniquement rationnelle ne serait pas non plus de l'ED qui met en relation avec le vécu humain.

Les apprentissages poursuivis par l'ED permettent l'acquisition de connaissances sur les relations Nord Sud (savoirs), de compétences telles l'analyse, l'esprit critique (savoir-faire), de comportements de solidarité, d'ouverture (savoir-être) et de capacité de penser et d'agir en tenant compte des défis du futur (savoir devenir).

Les 4 axes de la démarche pédagogique de l'ED (analyse, action individuelle et collective, renforcement du mouvement social et interpellation politique) sont source ou conséquence l'un de l'autre. La pratique montre en effet qu'il n'y a pas une chronologie systématique entre eux et que chacun des pôles comporte ses propres objectifs.

Long terme : l'ED est pensée sur un programme à long terme où les apprentissages se complètent dans le temps en fonction d'opportunités qui se présentent, elle intègre un processus d'évaluation qui permet des réajustements et responsabilise les publics.

Nous voyons dans les expériences des acteurs de l'ED comment cet ensemble de pratiques sont partagées par un ou plusieurs acteurs autour d'un thème, d'une question, d'un événement. Il n'est pas nécessaire que l'action d'un seul acteur en ED présente à elle seule tous les éléments de la démarche pédagogique de l'ED. En effet, les acteurs de l'ED peuvent, pour un public commun, et/ou à l'occasion d'un même événement, construire des synergies qui permettent à chacun de donner le meilleur en concordance avec les autres.

Cette démarche pédagogique s'enchevêtre avec la dynamique proposée par Edgar Morin (Morin 2004, 225) pour régénérer l'éthique afin que celle-ci ne se dégrade pas en impératifs moraux pétrifiés. Les connaissances sont liées à la compassion et ensemble peuvent déboucher sur la solidarité.

Notons qu'il existe d'autres modèles dont le continuum éducatif basé sur l'enchaînement "sensibilisation → prise de conscience → activation → garantie". Il nous apparaît plus limitatif que la démarche pédagogique présentée ici vu le caractère linéaire et béhavioriste¹⁹ qu'il présente et par l'approche marketing dans laquelle il trouve ses sources d'inspiration.

3.2.2. Les 3 pôles de l'ED

L'ED se décline en 3 pôles²⁰ pour développer 3 composantes comportementales :

Education socio-politique

Face à un relatif désinvestissement de la sphère publique par les individus, l'ED vise à replacer les citoyens comme acteurs centraux de la société, individuellement et collectivement, en mettant à leur portée des instruments d'analyse de leur propre action ainsi que des principaux mécanismes à l'œuvre dans la société. Il s'agit de développer la citoyenneté critique et l'action collective.

Communication interculturelle

Face à une conception unilatérale du monde imposée par les pays industrialisés, l'approche interculturelle de l'ED, basée sur le respect mutuel, cherche à définir les contours d'une société multiculturelle. Il s'agit de développer le sens du dialogue avec l'autre et vivre ensemble (au Nord comme au Sud).

Education à la solidarité internationale

Face à l'inégale répartition des richesses dans le monde et en particulier entre le Nord et le Sud, l'ED propose une éducation des citoyens à la solidarité qui renforce leurs capacités à lutter pour un monde dans lequel pouvoir et ressources sont partagés. Il s'agit de développer la

¹⁹ Pour le courant béhavioriste, l'apprentissage se réalise par objectifs en considérant l'apprenant comme un sujet qui a des lacunes à combler; l'apprentissage de connaissances complexes se décompose en une succession d'associations élémentaires.

²⁰ Voir démarche ITECO http://www.iteco.be/iteco_presentation.html

solidarité internationale au niveau personnel ainsi que dans les relations politiques et commerciales.

3.2.3. Analyse des besoins en formation et éducation pour les mouvements sociaux

Les besoins de formation sont des manques ou des écarts entre le vécu et le souhaitable, susceptibles d'être comblés par une formation adéquate. Il arrive fréquemment sur les attentes formulées ne permettent pas de déceler directement les véritables besoins (De Ketele et alii, 1988). En conséquence, mettre sur pied une formation efficace et pertinente suppose que l'on accorde des moyens et du temps avant l'action d'ED proprement dite. Un travail sur les finalités est essentiel pour orienter les approches pédagogiques adéquates.

Face à l'éducation de masse que propose le système scolaire, et surtout face à l'action accablante des médias, le sociologue chilien José Bengoa (1999), propose une réflexion sur une éducation pour les mouvements sociaux qui vise l'approfondissement de la démocratie. Cette approche est particulièrement adaptée à l'ED car elle part des besoins des individus et de la société en se basant sur la dynamique des mouvements sociaux. Voici le résumé qu'en fait ITECO ²¹.

Toute action sociale – dont l'ED - essaie d'apporter une réponse aux besoins des gens à qui elle s'adresse. Or, tout être humain a besoin :

- de savoir qui il est individuellement et quel est son groupe d'appartenance. Ce sont ses besoins *d'identité* ;
- d'améliorer son fonctionnement en groupe ou son fonctionnement comme groupe en tant que collectivité, cela représente son besoin *de participation* ;
- de progresser, d'augmenter ses conditions matérielles de vie, d'avoir une mobilité sociale ascendante sur le plan individuel et collectif, c'est le besoin *d'ascension sociale* ;
- d'exercer un pouvoir dans la société, d'être pris en compte, d'avoir un pouvoir décisionnel dans les domaines qui le concernent. Cela implique un changement de position du groupe par rapport aux autres, son évolution en tant que collectif, c'est le besoin *de changement social*.

Ces quatre entrées constituent la base de toute dimension éducative d'une action sociale, qu'elle soit destinée à des paysans, à des femmes, à des syndicalistes, à des jeunes de quartiers populaires, à des sans abris, à des populations réfugiées...

La **participation** fait référence aux besoins démocratiques d'un individu ou des membres d'un groupe. Dans les sociétés modernes, elle se réfère plus à la société civile qu'à l'Etat. C'est la possibilité laissée aux groupes d'avoir une vie propre, de posséder ses propres mécanismes de décision. Cela signifie avoir un lieu où apprendre la participation et la démocratie, et l'exercice de celles-ci. Cela signifie apprendre à fonctionner d'une façon non autoritaire qui permet l'expérimentation de la démocratie à petite échelle et la valorisation de l'opinion de chacun des participants. Cela signifie se sentir appartenant à un collectif et être valorisé par sa participation.

Dans les sociétés autoritaires, mais aussi dans les sociétés de masses, les hommes et les femmes ne sont consultés qu'à travers les formalités électorales. Leur opinion n'a aucune importance sociale et n'est pas prise en compte. L'action sociale qui vise la participation se transforme alors en un espace d'exercice des contre-valeurs, de revalorisation de la personne humaine et de l'opinion des gens, de la capacité de tous à participer.

L'identité constitue une valeur à laquelle on donne de plus en plus d'importance aujourd'hui. A tel point que des problèmes surgissent un peu partout dus à l'exagération avec laquelle on traite parfois cette question. L'identité est une valeur très appréciée actuellement par les

²¹ Synthèse du texte de José Bengoa "l'Education pour les mouvements sociaux", fiche pédagogique ITECO.

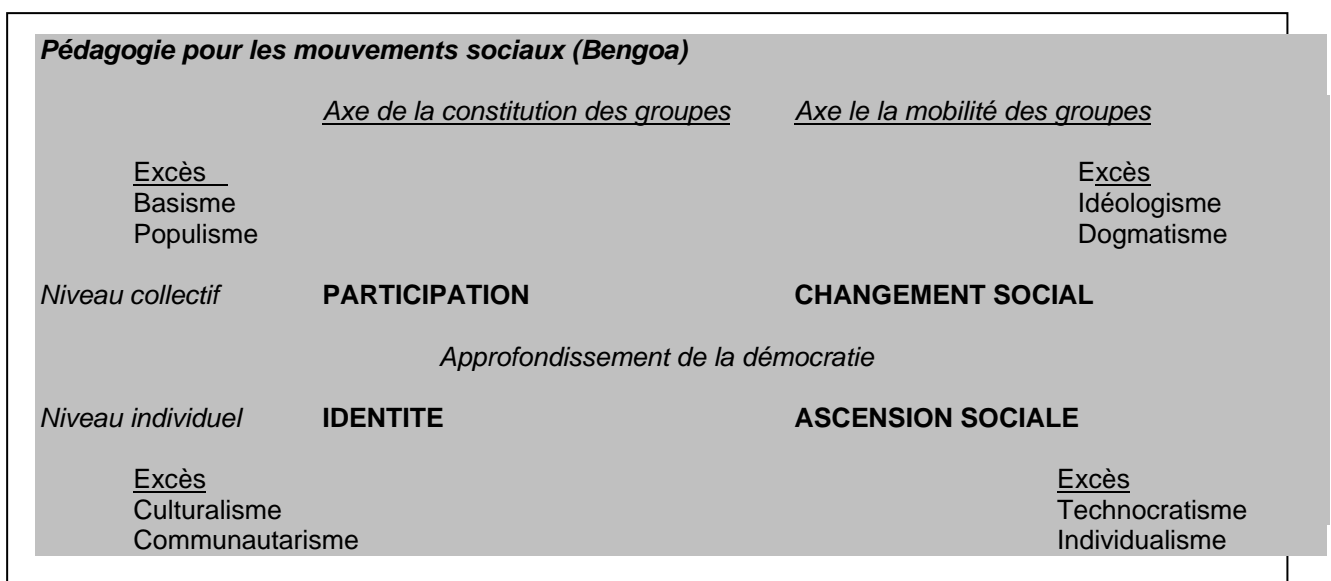
groupes et les citoyens, et également par des secteurs dominés, moins organisés de la société. Les jeunes, les minorités ethniques, les femmes, les réfugiés sont à la recherche de leur identité. Cette recherche fait appel aux processus d'auto conscience, aux discours culturels, aux processus de formation communautaire. Les gens qui dans le monde moderne sont transformés en numéros cherchent une affirmation de soi individuelle ou collective à travers un processus d'identification. Il s'agit de mieux se connaître, réaffirmer sa propre identité, son existence. Par ailleurs, le manque d'affirmation de soi rend difficile les processus revendicatifs et d'organisation et donne origine à des sentiments d'apathie ou dans d'autres cas à des réactions violentes et incontrôlables.

L'ascension sociale. Il s'agit ici de l'acquisition de connaissances permettant la transformation, la mobilité occupationnelle des personnes, la mobilité sociale d'un groupe. C'est l'aspect le plus facilement détectable de la demande et les personnes peu compétentes en éducation ont tendance à la réduire à cet axe. Les gens revendiquent l'accès à de nouvelles connaissances et pensent qu'ils vont ainsi automatiquement monter dans l'échelle sociale. C'est l'un des quatre axes de motivation et pas toujours le plus important. Le taux élevé de chômage montre qu'il n'existe pas nécessairement un lien positif entre formation et emploi.

Le **changement social** est l'élément qui répond à la transformation globale de la société. Il se réfère en particulier à l'Etat et aux projets de transformation qu'il est possible d'y réaliser. Il s'agit de comprendre les enjeux présents dans la société et le jeu des autres groupes sociaux, de comprendre les idéologies ou de se réaffirmer en elles, d'apprendre des méthodes pour changer la société.

Il s'agit de la recomposition d'un tissu social autonome vis-à-vis de l'Etat et des partis politiques, de la formation de liens entre les personnes, les groupes et les organisations populaires. Les éléments centraux de l'apprentissage doivent être la participation et la réflexion collective. L'apprentissage naît de l'expérience et du savoir propre des groupes avec lesquels on travaille qui, à travers un processus collectif, avancent dans la connaissance, innove, découvrent et expérimentent. Durant certaines périodes historiques; cette valeur de changement social a été considérée comme primordiale, les autres étant considérées comme conservatrices ou peu significatives.

L'action sociale – dont l'ED - qui prendrait en compte une seule des quatre dimensions des besoins risque d'avoir des effets pervers : basisme et populisme dans l'excès de participation; idéologisme et dogmatisme dans l'excès de changement social; culturalisme et communautarisme dans l'excès d'identité; technocratie et individualisme dans l'excès d'ascension sociale.



3.2.4. Education PAR le développement – Education POUR le développement

Il existe une tension dynamique dans le secteur de l'ED à partir du point de vue pris par les acteurs ; certain-es mettent en lumière les caractéristiques avant tout **pédagogiques** de l'ED tandis que d'autres mettent d'abord en lumière les thématiques liées à un **développement plus équitable**.

Ces conceptions différentes visent le même but, soit l'adoption d'une manière de penser et d'agir qui intègre la dimension Nord Sud; mais ni le développement ni les approches pédagogiques ne sont perçus de la même manière.

PAR le développement	POUR le développement
Apprentissages	Solidarité internationale Un autre monde
Connaissances en géographie, histoire, sciences politiques, économie, etc.	Sortir de l'ethnocentrisme
Lutte contre la pauvreté	Pensée complexe
Vision culturaliste, rencontres interculturelles	Rapports de force entre acteurs

Une action en ED peut comporter des éléments des deux approches; généralement une des deux domine dans la communication. Cette tension dynamique ne cherche pas à renvoyer dos à dos les tenants de l'une ou l'autre approche mais à créer une réflexion évolutive où les uns apprennent des autres dans une démarche d'évaluation collective du secteur de l'ED.

3.2.5. Dans l'éducation formelle

Les moyens qui sont attribués pour atteindre les objectifs du décret Missions dans lesquels l'ED peut trouver une place semblent bien décrits en son article 8 (voir extrait ci dessous). Toutefois, avec de nombreux enseignants, force est de constater que les moyens concrets effectivement disponibles ne sont pas à la hauteur des ces ambitions.

Décret Missions Communauté française²², Article 8

A cet effet, la Communauté française pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, veillent à ce que chaque établissement :

- mette l'élève dans des situations qui l'incitent à mobiliser dans une même démarche des compétences transversales et disciplinaires y compris les savoirs et savoir-faire y afférents;
- privilégie les activités de découverte, de production et de création;
- articule théorie et pratique, permettant notamment la construction de concepts à partir de la pratique;
- équilibre les temps de travail individuel et collectif, développe la capacité de consentir des efforts pour atteindre un but;
- fasse respecter par chaque élève l'obligation de participer à toutes les activités liées à la certification - organisée par l'établissement, et d'accomplir les tâches qui en découlent;
- intègre l'orientation au sein même du processus éducatif, notamment en favorisant l'éveil aux - professions et en informant les élèves à propos des filières de formation;
- recoure aux technologies de la communication et de l'information, dans la mesure où elles sont des outils de développement, d'accès à l'autonomie et d'individualisation des parcours d'apprentissage;
- suscite le goût de la culture et de la créativité et favorise la participation à des activités culturelles et sportives par une collaboration avec les acteurs concernés;
- éduque au respect de la personnalité et des convictions de chacun, au devoir de proscrire la violence tant morale que physique et met en place des pratiques démocratiques de citoyenneté responsable au sein de l'école;
- participe à la vie de son quartier ou de son village et, partant, de sa commune, et s'y intègre de manière harmonieuse notamment en ouvrant ses portes au débat démocratique.

²² Article 8 du Décret de 1997 définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. Ministère de la Communauté Française de Belgique, Département de l'Education, de la Recherche et de la Formation.

Pour réfléchir à la place de l'ED dans l'école, nous reprenons ici la fiche réalisée par des enseignants de l' CGé pour le RED Nord Sud.

L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT EN MILIEU SCOLAIRE : QUELLES PRATIQUES AUJOURD'HUI ?

Cette fiche a été construite essentiellement à partir des interventions de Jacques Cornet et de Pierre Waaub, enseignants et militants de la CGé, CHANGEMENTS POUR L'EGALITE (ex Confédération Générale des Enseignants) à la journée du RED Nord-Sud du 29 novembre 2002.

Education à la citoyenneté, éducation à l'environnement, éducation à la consommation, éducation au développement,..... S'agit-il des nouvelles perspectives inscrites dans les programmes scolaires ? Ou bien l'Ecole serait-elle devenue « bonne à tout faire » ?

Il serait plus honnête de dire que, face à la mondialisation et à des responsables de plus en plus frileux qui n'osent pas s'attaquer aux sources des désastres, l'espoir est de s'adresser aux enfants et aux jeunes pour faire de la prévention aux problèmes environnementaux, au sida, au racisme, aux déséquilibres économiques entre le Nord et le Sud et à bien d'autres misères de nos sociétés.

Dans cet esprit d'urgence, il est tout à fait opportun de s'adresser aux écoles puisque les générations montantes y sont là rassemblées, de façon contrainte, sur la place du village. Il s'agit d'une opportunité de territoire mais rien n'est prévu pour que l'Ecole assume ces nouvelles missions : pas d'argent, pas de temps dans les horaires, pas de travail d'équipe pour gérer des projets nécessairement interdisciplinaires. Pour mieux comprendre la place et le sens de l'éducation au développement en milieu scolaire, il est nécessaire de resituer les acteurs de l'Ecole d'aujourd'hui et de les confronter aux missions de l'Ecole.

Les acteurs de l'Ecole, à l'origine d'interactions conflictuelles multiples²³

Les acteurs de l'Ecole ne se réduisent pas aux seules personnes présentes de façon permanente sur le terrain, à savoir élèves, enseignants et éducateurs, directeurs.

Aujourd'hui, plus que jamais, les entreprises, le monde associatif, les parents et d'autres estiment avoir leur mot à dire sur les contenus et les méthodes de l'apprentissage ainsi que sur l'organisation de cette entreprise (encore publique) et la qualité de ses produits.

Il existe différents acteurs qui sont intéressés par l'un ou l'autre aspect du monde scolaire et qui essaient d'influencer l'évolution de l'Ecole. Celle-ci se situe donc au cœur d'interactions conflictuelles et est le résultat de pressions multiples et diverses.

L'Ecole, au carrefour des champs économique, social, culturel et politique²⁴

Toute société doit produire, faire de la richesse et être efficace (*champ économique*), être unie et faire du lien (*champ social*), être juste, donner du sens et défendre des valeurs d'égalité, de tolérance (*champ culturel*) et être organisée et faire de la loi (*champ politique*).

L'Ecole se trouve à l'intersection de ces champs qui ont chacun une attente précise par rapport à l'Ecole : **instruire** et produire des travailleurs compétents et compétitifs est l'attente du monde économique, **socialiser** et former des citoyens solidaires et responsables est le souci des ONG, des associations sociales et politiques, **éduquer** et conduire à la pleine réalisation de la personne est porté par les médias, les associations familiales et le secteur culturel.

²³ d'après J.Cornet 1998.

²⁴ D'après J.Cornet, 1998.

Le « décret-missions », reflet de ces attentes multiples et contradictoires de la société par rapport à l'école.

Les quatre missions de l'Ecole²⁵ sont l'expression bien claire des préoccupations de chacun de ces champs :

- « *promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves* » est l'expression de la préoccupation du champ culturel ;
- « *amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle* » est une préoccupation qui relève du champ économique ;
- « *préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures* » est l'expression de l'attente du champ social ;
- « *assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale* » exprime une volonté de tendre vers l'équité.

Les enseignants soumis à des injonctions contradictoires

L'Ecole est ainsi de plus en plus tiraillée entre deux familles d'acteurs : les entreprises et les familles d'une part et le monde associatif d'autre part. Les premiers, qui se situent dans la logique de la mondialisation et de la pensée unique, attendent de l'Ecole plus de stratégie de distinction et de compétitivité. Les seconds, qui pressentent l'urgence d'une réaction internationale, proposent que l'Ecole soit le lieu d'une prise de conscience de la citoyenneté mondiale dans toutes ses composantes.

Ainsi, les enseignants se trouvent confrontés à des injonctions contradictoires :

FAIRE REUSSIR TOUT LE MONDE ou SELECTIONNER ?
REPARER LA SOCIETE ou PREPARER A LA SOCIETE ?

Une rivalité s'installe à l'école entre, d'une part, les tâches d'éducation et de socialisation et d'autre part, l'instruction et l'enseignement.

Les sollicitations multiples émanant des mondes culturels et associatifs entrent en concurrence permanente avec les programmes scolaires.

Le projet de l'Ecole décrit à travers ses quatre missions n'a pas été pensé, du moins dans l'enseignement secondaire, de façon globale et cohérente : les programmes se déclinent toujours de façon disciplinaire, les journées se découpent en périodes de 50 minutes, les professeurs se succèdent devant un public qui a perdu le fil conducteur de la pièce qui se joue devant lui.

Rien n'est prévu pour mettre en place des stratégies collectives entre les acteurs à l'intérieur d'une même école et encore moins pour développer des synergies avec le monde des associations.

Faut-il « éduquer au développement » à l'école ?

Non, si l'éducation au développement vient au secours d'une société qui, ne voyant pas d'issue, charge l'école de sauver les meubles.

Non, si l'éducation au développement se conçoit comme la « bonne conscience » qu'on développerait pour compenser les effets de plus en plus destructeurs de la mondialisation.

Non, si l'éducation au développement n'est portée que par quelques enseignants idéalistes et idéalisés et non par un projet d'établissement.

Oui, si on s'appuie sur les outils de l'école, qu'on maintient ainsi les tâches d'enseignement et qu'on veille à articuler les savoirs scolaires et l'éducation au développement.

²⁵ Décret définissant les Missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement secondaire, 1997, article 6.

Oui, si les projets sont envisagés, comme l'ensemble des apprentissages, dans une perspective socio-constructiviste qui conduit l'apprenant à construire ses savoirs et à leur donner du sens.

Oui, si l'éducation au développement offre une occasion de vivre un projet collectif avec une approche interdisciplinaire et invite ainsi les enseignants et l'institution à organiser autrement le temps scolaire et les savoirs disciplinaires.

Oui, si les projets ainsi menés permettent de modifier les rapports aux savoirs et à l'apprentissage, les rapports de travail et les rapports sociaux ainsi que les rapports au monde.

Oui, si les projets sont l'occasion de dénoncer les failles du système et d'imposer le débat sur les contradictions et les logiques.

Oui, si l'éducation au développement prend place dans un projet global d'éducation à la tolérance, à la culture démocratique et à la citoyenneté interculturelle.

Oui, si on évite les dérives de la prévention et discours moralisant du type « Ne pas... ».

Oui, si on met en place de véritables partenariats entre les ONG et le monde scolaire afin de sortir de l'instrumentalisation de l'un par l'autre.

...

Quelques questions pour interroger les pratiques d'éducation au développement en milieu scolaire :

- Que mettez-vous en place pour faire émerger les conceptions préétablies, les **représentations** qu'ont les élèves du développement et des pays du Sud ?
- En quoi la démarche proposée développe-t-elle **une méthodologie propre à l'apprentissage scolaire** ? S'intègre-t-elle dans un **projet interdisciplinaire** ?
- Toute démarche d'apprentissage suppose des temps d'**évaluation**. Que mettez-vous en place pour faire figurer l'évaluation dans le projet ?
- L'éducation au développement n'a de sens que si elle s'inscrit dans la **durée**. De quelle manière les projets que vous développez s'inscrivent-ils dans un projet à long terme ?
- Rien ne sert de promouvoir le développement du Sud si l'on ne donne pas à l'enseignant et ses élèves la possibilité d'être **acteurs de changement** là où ils sont. Comment intégrez-vous cette problématique dans votre démarche ?

POUR ALLER PLUS LOIN ...

- Jacques CORNET, 1998, *Education au développement ou développement de l'éducation, dans L'école et l'éducation au développement*, (ouvrage collectif, coll. « Essais »). Bruxelles, Colophon éd., pp. 177-35.
- Riccardo PETRELLA, 2000, *L'Education, victime de cinq pièges. A propos de la société de la connaissance*, (Coll. « Les Grandes Conférences »). Montréal, Ed. Fides.
- Pierre WAAUB, 1999, *La Démocratie est-elle soluble dans l'école ?* (Coll. « Quartier Libre »). Bruxelles, Labor.
- Pierre WAAUB, 2001, *L'école : bonne à tout faire ?* (Coll. « Quartier Libre »). Bruxelles, Labor.
- *Education à la solidarité internationale. L'âme du Sud*, dans Echech à L'Echech, n°127, publié par la Confédération Générale des Enseignants, Mai 98.
- *L'éducation au développement durable*, dans Cahiers Pédagogiques. Juin 2002.
- *Education et développement : un droit à réapprendre*, dans Textes et Documents pour la Classe (TDC), n°782, 1999.

(...)

3. 3. Approches pédagogiques privilégiées

Dans sa démarche pédagogique, l'ED va privilégier des approches qui sont en congruence avec ses finalités et sa conception de l'apprentissage. En voici les principales brièvement présentées.

3.3.1. Méthodes actives

A l'origine, il s'agit des méthodes utilisées par les « pionniers » de l'éducation nouvelle ou Ecole active qui, voulant rompre avec l'enseignement traditionnel et la relation de contrainte qui la caractérise, ont basé leur pédagogie sur l'activité propre de l'enfant, sa spécificité fonctionnelle, son intérêt. Elles se sont développées depuis le début du XXe siècle, à l'instigation des différents courants pédagogiques de l'Éducation nouvelle, en Europe et aux États-Unis. Parmi leurs principaux promoteurs, on peut citer R. Cousinet et C. Freinet en France, A. Ferrière et E. Claparède en Suisse, O. Decroly en Belgique, M. Montessori en Italie. Elles se sont nourries des apports de psychologues tels que J. Piaget et H. Wallon. Les méthodes actives s'opposent aux méthodes d'enseignement traditionnelles, centrées sur le savoir du maître. Dans la méthode active, au contraire, l'initiative créatrice de l'enfant apparaît indispensable pour qu'il puisse s'approprier les connaissances en participant à leur élaboration. L'enfant apprend en agissant, en vivant des situations motivantes (enquêtes, classes-promenades, journal...) qui stimulent sa curiosité et l'incitent à résoudre lui-même les problèmes qu'il appréhende d'abord globalement. Pour cela, les pédagogues ont conçu des systèmes d'éducation qui tiennent compte essentiellement des problèmes que les enfants ont à résoudre dans leur vie de tous les jours, de leurs besoins premiers, de leurs motivations naturelles et spontanées, comme le jeu, le chant, le dessin, la curiosité... Ces pédagogues ont tenté de développer l'autonomie des enfants, et leur capacité à « apprendre à apprendre » (Miguel Sierra, 2005)

La pédagogie nouvelle se construit sur des bases idéologiques à l'opposé de la pédagogie traditionnelle de l'époque, que l'on pouvait qualifier d'élitiste et d'autoritariste. Les nouveaux pédagogues s'affirment démocrates et veulent former des individus libres et autonomes. Cela exclut l'obéissance passive et la répétition conforme de la pensée du maître. Les nouveaux pédagogues affirment que l'enfant est un découvreur, un constructeur de son savoir et non pas un réceptacle à remplir, un cerveau à façonner. La pédagogie nouvelle repose sur l'affirmation qu'une pulsion vitale cherche à s'exprimer chez chaque enfant. Un des fondements de la méthode veut tenir compte de l'épanouissement des grandes fonctions psychologiques : sensation-observation, association et expression (Drion, 2002).

Parmi les pédagogues, ceux qui affectionnent les méthodes actives ont souvent ajouté des jeux pédagogiques à leur arsenal didactique. Ce recours à des jeux est surtout efficace quand le groupe est disposé à sortir du rôle d'écoute et de consommation passive. Le groupe est alors constitué de participants, souvent des adultes, qui peuvent faire appel à leur propre expérience et qui acceptent de la partager aux autres membres du groupe. Un savoir se construit alors collectivement par la réflexion sur les expériences de chacun. Prendre conscience d'être un acteur, exercer sa capacité de se décentrer, s'ouvrir aux logiques des autres et négocier avec eux, voilà des compétences qui peuvent s'acquérir au cours de jeux pédagogiques. A contre-courant des pédagogies « descendantes », la pédagogie du jeu requiert que les apprenants soient disposés à sortir d'un rôle d'écoute passive et de consommation, à faire appel à leur propre expérience et à participer avec d'autres à la construction d'un savoir issu de l'action (Elias, 2004). Elias distingue les jeux de transmission, les jeux de table, les jeux de rôle et les jeux de simulation; il les voit particulièrement adaptés à la communication interculturelle car ils travaillent sur l'apprentissage de la décentration, de la compréhension et de la négociation.

3.3.2. La non-directivité

C'est Carl Rogers qui est la figure emblématique de la non-directivité, dès les années 1950. Psychologue, celui-ci voulait, lors d'entretiens, aider un client qui rencontre des difficultés, à se confronter avec celles-ci. Il ne s'agit pas pour Rogers de donner des conseils, mais de créer une situation de compréhension et d'acceptation qui permette à l'autre de progresser par lui-même. La libération des puissantes forces de changement qui existent chez tout être humain se réaliserait principalement si l'on sait écouter avec compréhension. On retrouve au cœur de la

psychothérapie et de la pédagogie non-directive, la conviction que c'est à travers le fait qu'une autre personne "l'accepte de façon inconditionnelle" que la personne trouve elle-même la voie propre à son épanouissement. Le pédagogue doit permettre à chacun de trouver des réponses - constructives, provisoires, mouvantes et dynamiques. Il est un facilitateur qui donne aux apprenants l'occasion d'être responsables de leur liberté; le pédagogue faisant lui-même preuve de congruence et d'empathie. La congruence est la capacité à s'accepter soi-même, à accepter ses émotions, ses sentiments, ses défauts sans chercher à les masquer. L'empathie est la capacité à accepter l'autre tel qu'il est (Drion, 2002).

3.3.3 Participation des publics – Pédagogie coopérative

La pédagogie de groupe (Merieu 1989) une des formes de l'ED où le groupe d'apprentissage est le lieu où se vivent la participation et le conflit socio-cognitif. Elle suppose de repérer les spécificités des échanges entre participant-es qui permettent l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir : désir d'apprendre, ouverture, capacité d'expression, organisation collective...

Un des défis est de pouvoir éduquer à la démocratie en se basant sur des processus démocratiques. Un fonctionnement participatif suppose que l'animateur-formateur permette au groupe de gérer ses apprentissages, de négocier les contenus. Cette démarche repose sur des méthodologies qui responsabilisent les enfants, les adolescents, les adultes, tant dans leurs apprentissages que dans le « *vivre ensemble* », et qui s'inscrivent implicitement dans l'idée de démocratie participative. Des pédagogies en adéquation avec la construction d'un « *autre monde* ».

3.3.4. Pédagogie de l'opprimé et de la conscientisation

"Personne ne se libère seul, personne ne libère autrui, les hommes se libèrent ensemble, par l'intermédiaire du monde".
Paulo Freire

C'est dans les années 60 que Paulo Freire a développé au Brésil puis au Chili la "pédagogie de l'opprimé" qui a gagné de nombreux secteurs dans la plupart des pays d'Amérique Latine, en partie en lien avec la théologie de la libération. Dans cette optique, les groupes les plus touchés par la pauvreté doivent reprendre le pouvoir. "J'ai cherché un nouveau système d'éducation qui donne aux hommes la possibilité de conquérir une conscience critique de la réalité. L'alphabétisation était une nécessité, étant donné que dans le pays il y avait 50% d'analphabètes, en majorité des adultes. Ma préoccupation principale était de montrer aux hommes simples que leur tâche était de faire l'histoire" (Freire, 1971). Pour Freire, les objectifs de l'éducation sont une prise de conscience, une attitude critique, une réflexion, un engagement à l'action (le tout étant inclus dans l'expression "conscientisation"). Le caractère dialectique action-réflexion-action est au cœur de cette pédagogie dont les grilles d'analyse contiennent toujours le dévoilement des mécanismes de domination. Dans l'un de ses derniers ouvrages "Pédagogie de l'autonomie", Freire insiste sur les exigences du processus éducatifs : la recherche, le respect du savoir des personnes, les paroles corporelles, le refus de toute forme de discrimination, la réflexion critique, la conscience de l'inachèvement de l'individu, l'identité culturelle assumée, le respect de l'autonomie, la lutte pour les droits humains, la prise en compte de la réalité, la joie et l'espoir, la curiosité épistémologique, l'engagement, la liberté et l'autorité, la disponibilité au dialogue ²⁶.

L'influence de Paulo Freire a marqué beaucoup de mouvements d'éducation permanente en Belgique, y compris dans les principes qui ont inspiré leur reconnaissance dans le décret de 1976, notamment en insistant sur la participation effective du public visé à

²⁶ On lira le texte de la synthèse de ces exigences dans Polygone 2002.

l'élaboration des actions et des projets à mettre en œuvre pour modifier les situations insatisfaisantes²⁷.

L'ED est également influencée par cette pédagogie, même si les mots utilisés semblent datés. Elle implique en effet la participation et la prise de conscience, l'action et l'analyse des mécanismes de domination. Elle est une pédagogie de l'inclusion qui voit dans la diversité culturelle comme une opportunité pour construire quelque chose de nouveau et de différent.

L'ED sert ainsi à renforcer les associations de terrain, les ONG, les organisations locales de diverses origines sociales et culturelles qui, à leur tour, renforcent la capacité de la société civile à mener des actions collectives, permettant ainsi la créativité sociale et renforçant la démocratie

²⁸

Si Freire a créé une pédagogie de l'opprimé, c'est en confrontation avec une pédagogie de l'opresseur, en tant qu'alternative à une pédagogie de l'humiliation. Dans les pays du Sud d'ED et l'éducation populaire se confondent, leurs méthodes doivent stimuler la participation de tous et toutes, la prise de conscience de la réalité et de nos capacités à agir sur elle, le renforcement des capacités et notamment celle de la personne d'être protagoniste et enfin l'action qui doit chercher des changements structurels et d'attitude (Polygone, 2003).

3.3.5. Approches systémiques, et pensée complexe

Comprendre le monde, se comprendre dans le monde, cela s'apprend (Pirotton, 2000). Les approches systémique et complexe permettent de se penser comme individu et comme société appartenant au monde global.

Systemique

C'est une façon de construire le savoir, c'est une épistémologie. Elle est davantage préoccupée, dans sa façon de rendre compte des phénomènes, par la mise en évidence des liens, des interrelations, des causalités multiples... plutôt que par la nécessité de décomposer ces phénomènes en éléments distincts, entre lesquels on cherche à mettre en avant une relation de causalité unique, univoque, « linéaire ». (De Rosnay, 1975) On distingue parfois première systémique (préoccupée par l'équilibre, le feed-back de régulation et l'externalité de l'observateur) et la deuxième systémique, marquée par le changement, l'imprévu, l'incertitude et la prise en compte de l'observateur.

Faisant suite à près de trois siècles de déterminisme mécanique et de logique cartésienne, pendant lesquels l'effort était porté sur la compréhension en séparant les variables pour étudier leur effet individuel, l'approche systémique implique pour celui qui l'adopte un effort de réajustement de la pensée. Elle contraint celui qui l'utilise à un renversement de perspective car elle s'appuie sur des principes éloignés de nos modes de raisonnement traditionnels.

Complexité

Ici, la référence en langue française est incontestablement Edgar Morin. Son insistance porte sur la nécessité d'un savoir qui respecte la complexité de la situation que l'on cherche à comprendre. Pour lui, la notion de complexité implique : interrelations, organisations de ces interrelations, totalité, qualités émergentes, etc. Mais il faut y ajouter incertitude, imprévisibilité, dialectique (« *dialogique* », comme il aime à le dire) l'ordre et de désordre, de l'ouverture et de la fermeture, de la stabilité et du changement, etc.

En ce sens, la complexité s'oppose au compliqué. Compliqué renvoie davantage à une situation dont les données sont emmêlées, mais un problème pour lequel une solution est à découvrir (la boule de ficelle dont on cherche le bout...) Complexe renvoie à des causalités multiples, une

²⁷ Lire Paulo Freire aujourd'hui, documents et témoignages rassemblés par l'asbl Culture et Développement.

²⁸ Cfr José Bengoa, *L'éducation pour les mouvements sociaux*, abordé plus haut.

indétermination relative, l'existence e plusieurs « solutions », etc. On peut aussi insister sur la complexité croissante, caractéristique des systèmes vivants et sociaux, voire physico-chimiques : un événement imprévu peut alors être l'occasion d'une adaptation dans le sens d'une complexité accrue.

Quelques caractéristiques des approches systémiques et complexes ²⁹



Pour l'ED, les approches systémiques et de la complexité sont indissociables de la compréhension du monde globalisé et de l'invention d'une citoyenneté mondiale.

3.3.6. Pédagogie du projet

Plusieurs actions d'ED sont basées sur la pédagogie du projet, mettant des groupes en action autour d'un objectif commun.

Le projet est une tâche définie et réalisée en groupe et qui implique une mobilisation et une adhésion de celui-ci. Il résulte d'une volonté collective basée sur des désirs et aboutit à un résultat concret, matérialisable et communicable qui présente une utilité sociale.

La pédagogie du projet se définit comme une pédagogie partisane et de libération qui cherche à développer la capacité d'autodéfense et d'autoaffirmation pour arriver à la transformation du

²⁹ Extrait de la fiche réalisée par Claudine Drion (1998) dans le carnet de l'écopédagogie n°5.

système. Le projet est présenté comme alternative à la frustration née de l'expression du désir. Il s'agit d'arriver au choix d'une action qui rallie tous les membres du groupe et donc soit assumée par tous. Ce choix est le résultat de discussions et de négociations qui remodelent au fur et à mesure. Cette action permet au groupe de se sentir en projet ensemble et concrètement.

La pédagogie du projet a pour objectifs l'acquisition de la confiance en soi et de l'autonomie personnelle ainsi que l'apprentissage de la solidarité, de la décision collective et de l'autogestion. Elle développe la maîtrise des outils intellectuels de base, des modes d'expression verbaux et non-verbaux, la découverte et l'analyse de l'environnement naturel et social et enfin la maîtrise des techniques nécessaires à la pratique d'un travail productif géré collectivement. Les méthodes d'accompagnement et d'animation de groupes en projet sont basées sur la non-directivité et les méthodes actives (GRAIN, 1982).

3.3.7. Interdisciplinarité

L'ED offre un grand nombre d'opportunités pour un approche transversale (elle traverse différents champs de l'action) et interdisciplinaire (elle permet d'approcher les questions à partir du croisement de différentes disciplines) qui permet des apprentissages originaux et complexes.

L'interdisciplinarité est la volonté d'intégrer dans la réalisation d'une tâche complexe planifiée les compétences et représentations spécifiques de différentes disciplines. L'interdisciplinarité est la rencontre de disciplines diverses au travers de l'échange et de l'apport mutuel de connaissances et de compétences. Cette rencontre vise à l'enrichissement et la diversification des points de vue, pour aboutir à un projet commun (Partoune 2005).

L'interdisciplinarité est une approche pertinente pour aborder la complexité du monde. Elle n'est pas à proprement parler une méthode pédagogique ; c'est plutôt une manière de faire, une approche didactique originale. Elle tranche avec le cloisonnement croissant des connaissances des démarches par discipline (géographie, histoire, économie, sciences politiques, sciences naturelles, sciences humaines, etc.) dont le défaut majeur est qu'elles nous fournissent des représentations forcément partielles du monde qui nous entoure, des représentations souvent insuffisantes pour faire face à des contextes concrets. Les approches interdisciplinaires vont donc se donner pour objectif de fournir des représentations aussi complètes que possible de la réalité observée, représentations qui intègrent les apports de différentes disciplines. Loin de se contenter de juxtaposer des systèmes de pensée disciplinaires, elles vont tenter de conduire l'apprenant à développer une nouvelle manière de percevoir, de concevoir et de penser ce qui l'entoure, afin de rendre compte de l'organisation globale d'un système. Il est temps d'envisager une formation à un autre type d'intelligence : passer d'une intelligence aveugle, parce que parcellaire et abstraite, à une intelligence globale et contextualisée des problèmes. Le défi est donc d'ordre politique : les éducateurs d'aujourd'hui et de demain se doivent de freiner la régression démocratique que suscite l'expansion de l'autorité des experts, spécialistes de tous ordres, expansion qui rétrécit progressivement la compétence des citoyens, condamnés à accepter aveuglément les décisions de ceux qui sont sensés savoir (Leclercq, 2005).

Pour l'ED l'approche interdisciplinaire permet de construire, à partir d'éléments provenant de disciplines diverses, et de pensées du Sud et du Nord, une représentation cohérente et adaptée à une situation précise, liée à des thèmes de développement et de solidarité internationale. Elle est également une manière de croiser les apports du Sud et du Nord, de refuser une vision unique qui serait basée sur les modèles culturels dominants caractérisés par l'eurocentrisme.

3.3.8. Ethique de la communication

L'ED, sous tous les aspects qu'elle peut prendre, est une forme de communication. Celle-ci, au vu des finalités de l'ED, doit répondre à des exigences : elle ne peut être ni manipulatrice, ni dominatrice. Selon l'éthique procédurale (Habermas, 1987), c'est dans la discussion que s'élabore les règles à partir desquelles on va définir la manière dont on vit ensemble. Pour Habermas, cette modalité de résolution collective est une conquête de la raison sur la violence. Le principe qui fondera la possibilité pour les partenaires de la discussion devra être en lien avec le fondement qu'ils chercheront à donner à la validité de la normativité des normes sur lesquelles ils établiront entre eux un consensus.

Majo Hansotte (2005) propose quatre mises à l'épreuve par l'universel pour une éthique de la communication :

- L'épreuve de la collectivité concrète : ce que nous trouvons bien pour notre groupe ou notre équipe ou notre corporation, est-ce juste pour tous ceux qui font partie de notre entité : école, ville village, etc ?
- L'épreuve de l'anticipation dans l'espace : ce que nous trouvons bon pour nous ici et maintenant, est-ce juste pour d'autres ailleurs, en dehors de notre territoire ?
- L'épreuve de l'anticipation dans le temps : ce que nous trouvons bon pour nous ici et maintenant, est-ce juste pour les générations à venir ?
- L'épreuve de la réversibilité : ce qui est bon pour certains, est-ce juste pour nous et pour tous ?

Ainsi l'ED devrait elle permettre une discussion-négociation entre celles et ceux qui s'engagent dans son processus et répondre à l'épreuve de l'universalisation.

3.3.9. Evaluation – systématisation

Le processus même de l'éducation suppose une interaction humaine qui, par sa complexité, son absence de déterminisme rigoureux, échappe à la quantification et à la prédiction intégrales (de Landsheere, 1974). Les tentatives de quantification de résultats pour répondre à une évaluation de l'impact de l'ED semblent dès lors impossibles même si certains résultats quantitatifs sont utiles³⁰.

C'est le processus tout entier qu'il s'agit d'évaluer selon des modalités encore en construction. Elles englobent les finalités, la prise en compte des spécificités des apprenants, la qualité du dispositif et des techniques mises en œuvre.

Pour Jara (2003) " dans la systématisation il s'agit d'envisager les expériences comme des processus historiques, comme des processus complexes où interviennent différents acteurs et qui se réalisent dans un contexte économique-social déterminé et à un moment institutionnel dont nous faisons partie.

Systématiser les expériences signifie alors comprendre pourquoi ce processus se développe de cette manière, comprendre et interpréter ce qui est en train d'arriver, à partir d'un ordre et de la reconstruction de ce qui s'est passé dans ce processus.

Donc, dans la systématisation d'expériences, nous partons d'une reconstruction de l'évènement et d'un classement des différents éléments objectifs et subjectifs qui sont intervenus dans le processus, afin de le comprendre, de l'interpréter et d'apprendre ainsi de notre propre expérience.

³⁰ Lire *Evaluation en éducation au développement, que font les ONG du 1% ?*, Antipodes n°155 décembre 2001, Bruxelles, ITECO et *Méthodologie d'évaluation en éducation au développement*, Antipodes n°156 avril 2002, Bruxelles, ITECO.

Le dilemme est de ne pas rester uniquement dans la reconstruction de l'événement mais de passer à l'**interprétation critique**. L'axe principal de préoccupation se déplace de la reconstruction de l'évènement et le classement de l'information, à une interprétation critique de l'évènement pour pouvoir extraire des apprentissages qui seront utiles dans l'avenir.

Dans ce sens, nous systématisons nos expériences pour apprendre d'une façon critique de celles-ci et ainsi pouvoir :

- a) Améliorer notre propre pratique
- b) Partager nos apprentissages avec d'autres expériences similaires
- c) Contribuer à l'enrichissement de la théorie

Ainsi comprise, la systématisation en tant qu'interprétation critique ne peut être complète que si elle devient transformatrice en pratique. C'est pourquoi, la systématisation des expériences doit toujours fermer chaque cycle de sa spirale, avec un retour à la pratique, enrichie par les éléments théoriques. C'est la raison pour laquelle, pour nous, le processus de systématisation est – en lui-même- un processus d'éducation populaire.

Ceci signifie que la systématisation est un facteur de formation pour nous-mêmes comme acteurs en ED. Une formation intégrale qui nous aide à nous construire en tant que sujets critiques et créateurs, en développant nos capacités pour comprendre, proposer et agir dans tous les domaines de la vie économique, sociale, politique et culturelle.

Bibliographie

Bengoa José, 1999, L'éducation pour les mouvements sociaux, Antipodes, N° spécial *L'action sociale*, série Outils pédagogiques Bruxelles, ITECO.

Berchadsky Jacques, 1998, *Qu'est-ce que la pédagogie ?*, Les Actes de Lecture; la revue de l'AFL n°62 : Les écoles expérimentales ont vingt ans . Un pari hier, un enjeu aujourd'hui.

Bourgeois Etienne, Nizet Jean, 1997, *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF.

Chalvin Dominique, 1986, *Utiliser tout son cerveau*, Paris, Ed. ESF.

Cornet Jacques et Waaub Pierre, 2002, L'éducation au développement en milieu scolaire : quelles pratiques aujourd'hui, Fiche pédagogique du RED Nord-Sud, Bruxelles, RED Nord-Sud.

Corral Namur, 1999, *Une pédagogie pour les temps qui courent*, Antipodes, N° Spécial, *Education au développement, la compil'*, Bruxelles, ITECO.

De Landsheere, Guillaume, 1974, *L'enseignement face à l'innovation*, volume 1, Paris, OCDE.

De Ketele, Jean-Marie, Chastrette Maurice, Cros Danièle, Mettelin Pierre, Thomas Jacques, 1988, *Guide du formateur, Pédagogies en développement, Nouvelles pratiques de formation*, Bruxelles, De Boeck Université.

Drion Claudine, 1998, *Fiche systémique*, Le carnet de l'écopédagogie n°5, Liège, Institut d'Eco Pédagogie.

Drion Claudine, 2002, *Eutonie et pédagogie*, revue de l'ABEGA, Louvain la Neuve, ABEGA.

De Rosnay Joël, 1975, *Le Macroscopie*, Paris, Le Seuil.

Elias Michel, 2004, *Jeu d'ici et d'ailleurs*, Antipodes, Bruxelles, ITECO.

Freire, Paulo, 1969, *Pédagogie des opprimés*, Paris, François Maspero.

Freire Paulo, 1971, interview dans la Vie Catholique, 24/02/1971.

LE GRAIN, 1982, *Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire*, Bruxelles, Vie Ouvrière.

Groupe Français d'Education Nouvelle, 2004, *Pourquoi l'éducation nouvelle*, Texte d'orientation du GFEN, Congrès de Tours, Juillet 2004, GFEN.

Habermas Jurgen, 1987, *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard.

Hansotte Majo et Content Paul-Henri, 2005, *La réconciliation*, in *Promouvoir la paix*, Université de Paix, coll. Les Intelligences citoyennes, Bruxelles, De Boeck.

IEP, Institut d'Eco Pédagogie, *Le carnet de l'écopédagogie n°5*, Liège, Institut d'Eco Pédagogie.

Jara Oscar H., 2002, *Le défi d'apprendre de nos pratiques*, Costa Rica, CEP Centro de Estudios y Publicaciones, Alforja.

Leclercq Nicolas, 2005, *L'interdisciplinarité à l'école*. Notes distribuées dans le cadre des Séminaires sur l'Approche Interdisciplinaire, Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur, CIFEN, Université de Liège.

Leleux Claudine, 2000, *Education à la citoyenneté, Outils pour enseigner*, Bruxelles, de Boeck. Morin Edgar, 2004, *Ethique, La méthode 6*, Paris, Le Seuil.

Léonard Guillaume, 2001, *Exposés interactifs des élèves, Pourquoi ? Comment ?, Chercheurs solitaires et maitres de conférences entre 9 et 12 ans*, Bruxelles, Labor.

Lesne Marcel, 1977, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF.

Meirieu Philippe, 1989, *Outils pour apprendre en groupe*, Lyon, Chronique Sociale.

Miguel Sierra Adélie, 2004, *Fiche pédagogique sur le changement dans un processus pédagogique*, Bruxelles, ITECO.

Miguel Sierra Adélie, 2005, *Fiche pédagogique sur les méthodes actives*, Bruxelles, ITECO.

Partoune Christine, 2005, *Interdisciplinarité*, <http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/articles/interdisciplinarite/index.htm>, Liège, Ulg.

Pirotton Gérard, 2000, *Apprendre la complexité*, thèse de doctorat en communication sociale, Louvain la Neuve, UCL.

Polygone, 2002, *Mosaïque éducative pour sortir du labyrinthe*, Rencontre du Réseau International d'Education au développement et d'éducation populaire du 11 au 16 novembre 2002 à Murgia -Gasteiz, Polygone.

Polygone, 2003, *Mosaïque éducative pour sortir du labyrinthe*, Réseau International d'Education au développement et d'éducation populaire, Vitoria-Gasteiz, Polygone.

Ruquoy Danielle, 2000, *La production de connaissance en formation d'adultes : entre science et action*, in la Revue de l'Education Permanente n° 145, *Développement des personnes et engagement des acteurs*, Paris, Education Permanente.

Vygotsky L.S., 1981, *The instrumental method in psychology*. In: J.V. Wertsch (ed.) *The concept of activity in Soviet psychology*. M.E. Sharpe Armonk N.Y.

Williams Linda, 1986, *Deux cerveaux pour apprendre*, Paris, Ed. d'Organisation.

Intégrer le genre dans l'ED

4.1. Le référentiel en l'éducation au développement (ED) et le genre

sParler de genre³¹ en éducation au développement suppose de définir d'où l'on parle en de ce que l'on entend par éducation au développement.

Pour les ONG actives dans la Communauté française en Belgique, voici la stratégie éducative du référentiel³² qui fait consensus au sein d'ACODEV, la fédération des ONG de développement ; nous y avons ajouté des commentaires « genre » dans la colonne de droite.

Education au développement	...sensible au Genre
----------------------------	----------------------

1. C'est un processus de sensibilisation sociale et de formation des citoyens capable de :

<ul style="list-style-type: none"> - déconstruire les stéréotypes Nord-Sud - défendre les droits humains 	<ul style="list-style-type: none"> - et les stéréotypes de genre - en intégrant les questions spécifiques des femmes dans les droits humains (par exemple, mariage forcé, code de la famille, etc)
<ul style="list-style-type: none"> - impulser un développement humain et durable 	<ul style="list-style-type: none"> - intégrant une approche genre du développement
<ul style="list-style-type: none"> - stimuler la solidarité et la participation sociale 	<ul style="list-style-type: none"> - en veillant à l'<i>empowerment</i> des femmes
<ul style="list-style-type: none"> - combattre la xénophobie et le racisme 	<ul style="list-style-type: none"> - en intégrant que le féminisme et la lutte contre le racisme vont de pair parce que les deux déconstruisent l'argument de nature sur lequel se fondent les discriminations
<ul style="list-style-type: none"> - lutter contre la violence et la guerre 	<ul style="list-style-type: none"> - en faisant appliquer les conventions qui protègent les femmes dans les conflits armés et en refusant l'impunité pour les auteurs de violences sexuelles dans le cadre de liste la Résolution 1325 du Conseil de sécurité de l'ONU sur les femmes, la paix et la sécurité
<ul style="list-style-type: none"> - promouvoir l'approche genre (égalité hommes-femmes). 	<ul style="list-style-type: none"> - Positif : l'approche genre est inscrite dans la stratégie de sensibilisation.

³¹ Pour une présentation de la notion de genre, on se reportera aux deux brochures "Les essentiels du Genre" n° 1 et 2, publiées par le Monde selon les femmes.

³² *Référentiel sur l'éducation au développement* d'ACODEV, Groupe sectoriel éducation au développement. Téléchargeable sur www.acodev.be

2. C'est un acte pédagogique qui implique la construction de situations d'apprentissage permettant à des publics diversifiés de comprendre, de dialoguer et d'agir. Il favorise :

- des démarches participatives, actives et interactives	- et des formations spécifiques genre et développement <ul style="list-style-type: none"> o en éducation au développement o dans la gestion de projets (vu l'obligation légale d'intégrer le genre – Loi sur la coopération internationale de 1999)
- des approches facilitant l'analyse de la complexité du développement	- ajouter « et des rapports sociaux de sexe »
- l'émergence des représentations mentales des publics visés (avec un travail spécifique sur les images et préjugés face à l'autre différent)	- travail sur les représentations sexistes analyse féministe des messages (<i>screening</i> de la communication des acteurs de coopération au développement)
- une pédagogie adaptée à la diversité des publics	
- des méthodes d'évaluation formatives et participatives	- l'approche genre repose sur une démarche <i>bottom-up</i>
- des apprentissages en termes de savoir, de savoir-faire et de savoir être.	- favorisant l' <i>empowerment</i> des femmes.

La concrétisation de ces principes pédagogiques se réalise à travers une multitude d'actions qui peuvent se regrouper autour de cinq grands pôles :

• des actions de sensibilisation	permettant la prise de conscience des impacts différenciés d'une action sur les femmes et sur les hommes
• des actions de conscientisation	
• des actions de lobby ou plaidoyer	relayant les revendications des femmes, des femmes migrantes ainsi que le plaidoyer genre des ONG
• des actions de mobilisation	en lien avec les associations de femmes
• des actions de recherche-action.	et la recherche féministe.

3. C'est un acte politique

qui constitue une composante essentielle de l'éducation à la citoyenneté. Il se décline, notamment, en favorisant un travail de synergies et d'alliances avec des groupes, associations, collectifs, réseaux diversifiés tant au Nord qu'au Sud.	- et qui associe les associations de femmes et de migrantes - et mesure l'approfondissement de la démocratie en intégrant les progrès de l'égalité entre les femmes et les hommes (intégrés dans l'IDH notamment ³³).
--	--

³³ L'indicateur du développement humain (IDH) intègre les disparités sexo-spécifiques (ISDH) dans trois domaines : espérance de vie, éducation et revenu ainsi que la participation des femmes (IPF) dans les domaines économiques et politiques.

4.2. Le genre en Education au développement

Les méthodes utilisées dans l'approche genre visent à la fois à renforcer la participation des femmes à la société et à susciter la prise de conscience de toute la société de la nécessité de modifier les situations d'inégalité entre les femmes et les hommes.

C'est donc une pédagogie participative qui repose sur l'expérience des participant-es et vise à tant à une compréhension critique des mécanismes sociaux, économiques et culturels qu'à la mise en œuvre d'actions collectives. Nous valorisons également les savoirs et savoirs-faire venant de partenaires du Sud, d'Afrique et d'Amérique Latine dans le domaine de l'éducation populaire et du travail communautaire.

4.2.1. Une éducation au développement sensible au genre ³⁴

L'éducation au développement sensible au genre vise à apporter une vision critique et analytique des problématiques de développement en soulignant les rapports de force inégaux entre hommes et femmes et leurs origines. Elle entend apporter une meilleure compréhension des facteurs de pouvoir et de domination qui sont à l'origine des discriminations vécues par les femmes et qui entravent leur libre participation au développement. Elle vise un changement de valeurs et d'attitudes individuelles et collectives en vue d'un monde plus juste, dans lequel femmes et hommes partagent équitablement pouvoir et responsabilités. Partout dans le monde, les femmes vivent des situations d'inégalités qui entravent leur participation au développement de leur société. La notion de genre vise à mettre en évidence ces relations de pouvoir inégales entre hommes et femmes. Elle amène un autre regard sur les discriminations humaines et leurs causes. L'éducation au développement, dont l'objectif est de mieux appréhender la réalité pour mieux agir dessus, ne peut faire abstraction de cette réalité.

Notre modèle socioculturel se caractérise par une structure de pensée et de connaissance profondément androcentrique et eurocentrique. Ces deux éléments contribuent à déformer l'interprétation de la réalité, et, en conséquence, les propositions de changement. D'où l'importance de dévoiler les présupposés andro/eurocentriques pour permettre une lecture plus juste et globale de la réalité.

L'**androcentrisme** généralise le point de vue masculin comme le paramètre d'analyse de la réalité valide pour l'ensemble de l'humanité. Il a imprégné profondément les relations de pouvoir, la production culturelle et la pensée scientifique. Il implique une forme spécifique de connaissance du monde, de sa perception et de son interprétation. Ce système a renforcé l'invisibilité de la femme et a sous-estimé sa contribution au développement des sociétés.

L'**eurocentrisme** valorise la suprématie de quelques cultures face aux autres peuples dans tous les aspects de l'organisation de la société. L'eurocentrisme, établi par les sociétés politiquement et économiquement dominantes, génère stéréotypes et préjugés sur d'autres sociétés. Il prône son propre modèle de développement, le capitalisme néo-libéral, comme le seul modèle de référence.

Intégrer le genre en éducation au développement implique dès lors de partir d'une analyse critique de la réalité, du modèle de développement dominant et des facteurs qui jouent dans la reproduction d'un système social inégalitaire. Dans cette analyse, il convient de procéder à une relecture des problématiques de développement dans une perspective de genre et d'identifier comment le système sexo-genre génère des inégalités structurelles en matière d'accès aux ressources (naturelles, matérielles, financières), aux savoirs, aux processus de décisions; inégalités qui entravent la participation des femmes au développement de leur société. L'éducation sensible au genre doit également rechercher des modèles alternatifs de développement et identifier les axes sur lesquels va s'asseoir un nouveau modèle de

³⁴ Texte inspiré de celui de Marcela de la Peña, 2000, *Le genre en éducation au développement, une approche incontournable*, fiche pédagogique du Réseau Education au Développement, Bruxelles, Red.

développement qui, au travers du renforcement (empoderamiento) des femmes et des collectivités les plus vulnérables, rend possible à tous, hommes et femmes, l'accès équitable aux sphères économique, sociale, culturelle, politique.

L'approche genre permet à chacun-e de se sentir impliqué-e comme individu et comme membre d'une catégorie sociale : chacun-e est amené-e à se positionner. Les concepts apportés par les formations sont donc toujours en lien avec des situations connues ou vécues (analyse du terrain), avec des stratégies d'action (action collective) et une prise de conscience personnelle renforçant la capacité d'agir (empowerment).

Le plus souvent le travail de formation et d'animation est fait en équipe afin de permettre une évaluation permanente des processus éducatifs via une intervision et la formation de formateurs-trices.

4.2.2. La parole des femmes du Sud

"Parce qu'on nous condamne au silence, je crie là et ici !" Luz Garcia Ocampo³⁵

Dans le champ éducatif aux valeurs, une des spécificités de l'ED est son lien avec les partenaires du Sud. L'ED pose à l'évidence la place et le rôle des acteurs et actrices du Sud avec lesquels on travaille et "à propos desquels" on fait de l'ED.

4.2.3. Plaidoyer commun

Une des formes de partenariat possible est de construire ensemble un plaidoyer : associations de femmes du Sud et du Nord construisent ensemble des revendications communes et travaillent à les faire avancer à différents niveaux, local, national et international. Ainsi, l'exemple de la Marche Mondiale de femmes de 2000 et de 2005 qui a débouché sur une Charte des femmes pour l'humanité. Des ONG du Sud et du Nord y participent activement, dans les mobilisations de base comme dans le travail politique.

4.3.4. Stéréotypes, forces et faiblesses du choc exoscopique

Pour l'ED au Nord, amener l'approche genre par le biais de situations vécues dans les pays du Sud est une pratique courante : il y a une ouverture plus grande en sensibilisation pour reconnaître que les femmes sont victimes de discriminations au Sud que pour le reconnaître au Nord. Cette étape franchie, le choc exoscopique³⁶ peut amener à une prise de conscience : une fois le mécanisme reconnu « ailleurs », il devient possible de l'identifier dans des situations proches, dans la société où l'on vit. Ainsi l'approche genre peut faire cheminer des gens vers un engagement plus global en faveur de l'égalité entre les femmes et les hommes.

Toutefois, cette manière d'envisager la prise de conscience doit être prudente car elle recèle le risque de renforcer des stéréotypes (les hommes du Sud machistes, les femmes du Sud victimes, etc.).

³⁵ (Exergue de la revue Palabras publiée par le Monde selon les femmes en espagnol et en français, qui reprend des récits de groupes de femmes du Sud et du Nord.)

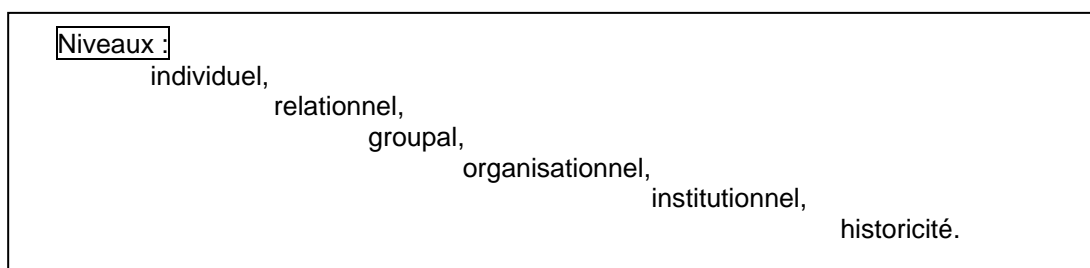
³⁶ En référence au « choc autoscopique » que vit une personne qui se voit pour la première fois sur un écran TV ou qui entend un enregistrement de sa propre voix et qui, dans un premier temps, à peine à se reconnaître.

4.3. Genre et niveaux d'intelligibilité du social ³⁷

Adopter, faire adopter une approche genre³⁸ rencontre des résistances à de multiples niveaux de compréhension de la réalité sociale. La grille d'Ardoino – qui distingue les niveaux individuel, relationnel, groupal, organisationnel, institutionnel auxquels on ajoutera celui de l'historicité - permet de cerner les enjeux des rapports sociaux de sexe et de chercher comment agir au(x) niveau(x) adapté(s) selon les contextes et les acteurs en présence.

Ces différents niveaux rencontrent des stratégies et des résistances spécifiques qu'il convient d'analyser d'une manière telle que l'on puisse inciter les individus et les organisations à des changements. Tout effort de compréhension suppose, notamment, distinctions, mise en ordre, catégorisations: nommer, c'est séparer. Les mots que nous utilisons nous servent autant à identifier ce dont nous parlons qu'à les distinguer de ce dont nous ne parlons pas. Si comprendre passe par l'établissement de distinctions, cela nécessite corollairement une opération complémentaire: r-établir des liens. On notera d'ailleurs que ces liens peuvent être de différents types. Ce qui équivaut donc à établir entre ces liens de nouvelles... distinctions. Ainsi en est-il de la manière dont nous nous y prenons pour donner sens à nos expériences sociales. Notre histoire personnelle, notre éducation, notre formation intellectuelle, les groupes que nous fréquentons, l'appréciation que nous pouvons faire de nos capacités d'action sur ces situations sociales... peuvent nous incliner à privilégier certaines distinctions au détriment d'autres.

Aussi, se former à l'analyse des organisations, chercher à accroître ses compétences en la matière, vouloir déconstruire les résistances à l'approche genre suppose-t-il un effort de lucidité personnel à l'égard de nos modes "spontanés" d'explication. Il suppose aussi d'enrichir délibérément nos façons d'analyser des faits sociaux, en ayant recours à une plus large palette d'explication. De cette manière, on peut espérer être davantage complet et pertinent. Les distinctions que l'on propose ici procèdent par niveaux, ce qui peut suggérer l'image d'un parking à étages ou encore celle d'une "tranche napolitaine". Il faudra se méfier de cette image, vu l'excessive stratification qu'elle suggère et refaire ensuite une composition complexe de la situation.



4.3.1 La grille d'Ardoino

Jacques Ardoino, psychosociologue et consultant pour l'UNESCO, a publié en 1965 un ouvrage intitulé: "Propos actuels sur l'éducation" (Ardoino, 1965). Dans une des annexes, il signale que tant les enseignants que les promoteurs de réformes seraient bien avisés de prendre en compte toute la complexité de la réalité scolaire. Celle-ci comporte, selon lui, cinq niveaux qu'il s'agit tout à la fois de distinguer et de prendre simultanément en considération, si l'on ne veut pas laisser subsister des lacunes dans cet effort de compréhension et hypothéquer ainsi les chances de voir se concrétiser les changements escomptés. Pour ce faire, il prend exemple d'une classe. Nous y ajouterons un sixième niveau, l'historicité, que nous emprunterons à Alain Touraine, utile

³⁷ Texte originel de Gérard Piroton *Comprendre les réalités sociales, question de niveaux*, manuel de gestion pour cadres du non marchand, CPSE, Liège - adapté avec sa collaboration pour l'approche genre.

³⁸ Pour une présentation de base de l'approche genre se référer aux carnets "*Les essentiels du genre*" du Monde selon les femmes.

pour appréhender aussi la capacité collective à agir sur les rapports de genre.

Nous illustrerons ces 6 niveaux par des exemples issus de l'école et de l'entreprise, puis nous l'adapterons aux rapports de genre.

Premier niveau : l'individuel

Dans une classe, on peut tout d'abord considérer chaque élève séparément. Lorsqu'on privilégie ce niveau, on explique un problème par le caractère irrespectueux, hyper-kinésique ou encore "chambardeur" de tel ou tel élève.

Rapportée à une situation professionnelle en entreprise, on privilégiera ce niveau d'explication lorsqu'on qualifie quelqu'un de conflictuel, d'individualiste ou de retors.

On fait donc ici intervenir des traits de caractère, des profils de personnalité, des besoins, des motivations, des aptitudes, des attitudes... dont le siège est la personne considérée dans son individualité. Ces distinctions seront le plus souvent dichotomiques, manichéennes: les "bons" et les "mauvais" élèves, par exemple.

On prend ainsi en compte ce niveau d'analyse lorsqu'on s'interroge sur la façon dont chacun intériorise ou non des normes sociales.

Quant au champ disciplinaire concerné, c'est la psychologie qui étudie les comportements humains dans cette perspective et qui fait intervenir les éléments d'explication situés au niveau personnel: caractéristiques propres, histoire, motivations, désirs, etc.

De telles explications sont très fréquentes dans la vie quotidienne. On notera qu'elles consistent, le plus souvent, d'une part à situer l'origine des problèmes et donc aussi le lieu des solutions dans la nature de la personne ainsi désignée et d'autre part à disculper tant celui ou celle qui procède à une telle interprétation que plus largement le fonctionnement du "système" concerné.

Niveau individuel	Rapports de genre	Résistances / déni
<u>Objet d'analyse :</u> La personne dans son individualité <u>Type d'explication :</u> Psychologie	L'identité sexuelle est l'expérience personnelle que l'individu se fait de sa masculinité ou de sa féminité. On voit comment l'argument de "nature" peut encore aujourd'hui jouer dans le for intérieur de chacun-e d'entre nous pour justifier ou légitimer des comportements individuels. Les femmes n'auraient pas le sens de l'orientation; les hommes seraient moins capables de faire plusieurs choses à la fois; les hommes seraient plus enclins à marquer leur territoire et à agresser qui empiète sur celui-ci; les femmes seraient plus tendres et affectueuses...	"Pour qu'il y ait plus d'égalité entre les sexes, les mères devraient élever leur fils autrement." "C'est parce qu'elles ont des qualités féminines qu'elles occupent mieux certaines fonctions que d'autres"

L'approche genre permet de démontrer comment ces stéréotypes sont relayés dès la plus tendre enfance via l'éducation, les médias, la publicité etc. Chacun-e en est plus ou moins imprégné-e et se positionne en accord ou en opposition à ces modèles dans son travail d'individuation.

Deuxième niveau : le relationnel

La classe peut aussi être vue comme le siège et l'occasion de nombreuses interrelations pour chacun des élèves, qu'il s'agisse de relations bilatérales entre eux ou d'une relation individuelle avec tel enseignant.

Rapportée à une situation professionnelle en entreprise, on privilégie ce niveau d'explication lorsque les éléments retenus prennent en compte l'état des relations entre deux collègues, leurs positions l'un-e par rapport à l'autre,³⁹ l'amitié ou l'inimitié, l'histoire de cette relation, leur complicité ou leurs conflits, etc. On s'intéresse donc ici, non plus au profil individuel mais aux modalités des interactions entre deux personnes.

On peut ainsi prendre en compte ce niveau d'analyse lorsqu'on cherche à rendre compte du type de règles qui régissent les interactions dans un contexte déterminé.

Quant au champ disciplinaire concerné, c'est une orientation de la psychologie sociale⁴⁰ qui étudie les interactions et ses modalités.

Dans une interaction, chacun se trouve ainsi confronté à la nécessité d'intégrer un point de vue autre que le sien. Les interactions mettent ainsi en jeu, non seulement les compétences intellectuelles mais également des attitudes autant que la vie affective des personnes concernées.

Niveau relationnel	Rapports de genre	Résistances / déni
<u>Objet d'analyse</u> : Les interactions entre les personnes.	L'environnement proche où se vivent les interactions relationnelles (famille, école, travail, clubs...) contribue à façonner l'image de la masculinité et de la féminité On pense bien sûr à la vie de couple... et notamment au partage des tâches ménagères, à la manière de gérer l'argent...	"Si on se respecte l'un-e l'autre il n'y a pas de problème."
<u>Type d'explication</u> : Psychologie sociale	Mais aussi entre collègues également la question se pose. Une femme et un homme sont en charge d'une mission conjointe : comment se répartissent-ils les activités ? Dans le cas d'un travail de représentation extérieure, qui prend en charge les détails pratiques et qui assume la partie protocolaire ?	

L'approche genre mettra notamment en évidence la répartition traditionnelle des rôles familiaux qui se rejouent régulièrement dans les interactions entre deux personnes.

³⁹ Les positions peuvent être qualifiées de *haute* ou de *basse*, l'interaction peut être *symétrique* ou *complémentaire*,... voir: Watzlawick P. *et al.* (1972) *Une logique de la communication*, Seuil, Points, Paris; Nizet J., Huybrechts C., (1998) *Interventions systémiques dans les organisations*, Intégration des apports de Mintzberg et de Palo Alto, De Boeck Université, Management, Paris, Bruxelles.

⁴⁰ On peut encore concevoir une orientation de la psychologie sociale qui s'intéresse aux individus en interactions et moins à l'interaction pour elle-même.

Troisième niveau : le groupal

On peut encore expliquer les phénomènes observés en se situant cette fois au niveau du groupe-classe dans son ensemble. On s'intéresse à la façon dont le groupe se structure, génère des leaders, édifie ses règles de fonctionnement, etc.

Rapportée à une situation professionnelle en entreprise, on privilégie ce niveau d'explication lorsqu'on se centre par exemple sur la dynamique d'une réunion de C.A., sur l'ambiance au sein d'un service, d'une équipe de travail, ...

Le groupe est abordé comme une entité dotée d'une dynamique propre. On parlera davantage de rôles, de fonctions, mais aussi de leadership, de sous-groupes... On peut ainsi y faire apparaître des régularités, des figures de régulation, des constantes relationnelles. C'est ici avec plusieurs points de vue qu'il s'agit de composer: de la médiation, de la négociation apparaissent.

C'est le groupe classe lui-même qui apparaît alors comme le siège des processus observés.

On parle ainsi de groupe de référence et de groupe d'appartenance... On utilise parfois le terme de psychosociologie pour nommer la discipline dont le champ d'étude se situe entre la psychologie sociale et la sociologie.

Le tout constitué par l'ensemble des membres de la classe est ainsi plus que la somme des parties qui la compose. On est ici davantage dans un paradigme systémique, ayant recours notamment aux notions de *feed back* (régulation) et de changement, de dynamique.

Le groupe n'est donc pas simplement abordé comme une juxtaposition de relations bilatérales: il est tenu pour une entité propre, comme une réalité différente, qui a sa "vie" propre, comme une "émergence"⁴¹.

Niveau groupal	Rapports de genre	Résistances / déni
<u>Objet d'analyse</u> : Le groupe comme entité, les rôles et fonctions qui s'y développent.	Croiser les éléments d'analyse avec la variable genre permet d'observer comment se répartissent les rôles et les fonctions entre les femmes et les hommes du groupe. Des constantes peuvent apparaître, reflets de stratégies délibérées ou d'influences extérieures puissantes de la société.	"On est tous égaux dans notre service, on ne va pas se créer des problèmes avec la vaisselle ou la préparation du café."
<u>Type d'explication</u> : Psychosociologie	Conscient-es du risque, les collègues essaient-ils-elles, de commun accord, de ne pas reproduire les stéréotypes de la répartition des tâches ménagères par exemple ? Comment se répartit la parole, comment se prennent les décisions, le leadership est-il réparti entre les sexes, etc ?	

Un groupe "gender sensitive " mettra en œuvre de stratégies permettant de ne pas reproduire des rôles et fonctions stéréotypés.

⁴¹ Au sens où ce terme est entendu dans le paradigme de la complexité, à savoir le fait qu'un système considéré dans son ensemble présente des qualités qui ne sont pas présentes au niveau des parties qui le composent. Ainsi, l'oxygène et l'hydrogène sont deux gaz inflammables, tandis que leur combinaison appropriée (H₂O) présente une qualité émergente: la capacité d'éteindre un incendie! Ainsi que le définit Edgar Morin : "On peut appeler émergences les qualités d'un système qui présentent un caractère de nouveauté par rapport aux qualités ou propriétés des composants considérés isolément ou agencés différemment dans un autre type de système." (Morin E., 1977, *La Méthode, La Nature de la Nature*, Paris, Seuil.

Quatrième niveau : l'organisationnel

D'une classe à l'autre, il y a des invariants qui s'expliquent par le fait qu'elles se situent dans un établissement scolaire, qui a ses programmes, ses conventions, ses tâches à accomplir, ses modes de répartition des enseignants, ses façons d'organiser ses rapports avec les parents, etc. Sous cet angle, elle peut être vue comme le siège de procédures plus systématiques, organisées dans la recherche d'une efficacité, orientées vers la poursuite de ses buts. A ce niveau, les individus singuliers semblent s'estomper au bénéfice de leurs rôles fonctionnels.

Rapportée à une situation professionnelle en entreprise, on se préoccupera de sa structure, de l'organisation en services ou départements, des processus de prise de décision, des relations de pouvoir, des flux, etc.

La perspective qui consiste à privilégier le niveau organisationnel peut chercher à rendre compte des efforts de rationalité consciente (allocations des ressources, optimisation des flux, des processus, des structures de commandement...) mais aussi de la façon dont les acteurs s'en saisissent à des fins éventuellement différentes de la rationalité managériale. La question du changement est ici aussi une préoccupation majeure, qu'il s'agisse de l'encourager ou d'y résister.

Avec ce quatrième niveau, on entre plus spécifiquement dans le champ de la sociologie et de l'action collective. On ne parle plus ici de dimension affective, mais d'acteurs, de conflit, de coopération, de relation de pouvoir, d'enjeux... Les conduites des acteurs sont lues comme la manifestation de stratégies, en vue par exemple de minimiser des coûts ou des risques et d'augmenter ses marges de liberté au sein d'une organisation.

Niveau organisationnel	Rapports de genre	Résistances / déni
<u>Objet d'analyse</u> : L'organisation, les rapports de pouvoir, la coopération, les conflits qui s'y déroulent. <u>Type d'explication</u> : Sociologie des organisations	Dans chaque organisation, différents indicateurs révèlent si la dimension de genre est prise en compte ou non ; cela relève d'une analyse de l'organisation qui demande du temps ⁴² mais citons notamment : - la répartition hommes/femmes des fonctions dirigeantes - la répartition hommes/femmes dans les instances (AG, CA, etc.) - la prise en compte des impératifs liés à la garde des enfants (horaires flexibles, heures de réunions...) - l'organisation de la circulation de l'information par cercles de pairs ou dans des instances transparentes ...	"Il y a autant de femmes que d'hommes qui travaillent dans l'organisation, cela compte plus que de savoir qui est directeur !"

L'analyse de genre permet de voir comment les femmes et les hommes (en tant que groupes sociaux) se répartissent les facteurs de pouvoir au sein de l'organisation.

⁴² Le Monde selon les femmes propose des modules de formation et de la consultance pour l'intégration du genre dans les organisations.

Cinquième niveau : l'institutionnel

Dans ce cinquième niveau identifié par Ardoino, on met en évidence comme facteur explicatif le fait que la classe est située dans l'école, une institution dédiée de manière générale à l'entrée dans la culture. A ce titre, elle est régie par un cadre institué qui s'impose à tous: l'obligation scolaire, les programmes, les règles de délibération, les inspections, les titres requis, ...

Quant aux situations professionnelles, on quitte ici l'enveloppe trop étroite d'une entreprise particulière, pour se préoccuper des rapports entreprises/société, des modes d'édification de la législation sociale, du système de valeur attaché au travail, etc.

Si le terme d'institution a fait couler beaucoup d'encre, contentons-nous ici d'opter pour une acception large du terme, incluant non seulement de vastes ensembles comme la justice ou la famille par exemple mais également les valeurs, les usages, les modes, les croyances... On se situe ici au niveau des significations, des valeurs et des finalités.

Les règles qui régissent la vie d'une organisation ne se limitent pas à celles qu'elle détermine pour elle-même. Des règles institutionnelles s'imposent à l'organisation du fait de son inscription dans des ensembles sociaux plus vastes que l'on nomme communément la société. Des groupes de pression, des partis politiques, des institutions étatiques et supra-étatiques élaborent des lois, des règles de fonctionnement. Ce qui n'empêche pas des acteurs du niveau organisationnel de relayer au niveau institutionnel des analyses et des revendications qui aboutiront à une modification de ces règles institutionnelles. A côté de ces règles formelles, d'autres règles plus informelles mais tout aussi prégnantes existent tout autant. Elles régissent les manières de se comporter dans telle ou telle circonstance, voire de penser ou ressentir les événements.

La perspective qui consiste à privilégier le niveau institutionnel intéresse la région du savoir qui est celle de la sociologie, plus précisément même la macrosociologie

Niveau institutionnel	Rapports de genre	Résistances / déni
<u>Objet d'analyse</u> : Les normes et valeurs des institutions. <u>Type d'explication</u> : Macrosociologie	Même si le cadre législatif et constitutionnel garantit aujourd'hui formellement l'égalité entre femmes et hommes en Belgique, des pratiques continuent à nier cette égalité (violences conjugales, excisions, expulsions de candidates à l'asile pour mariage forcé, les différences de salaire, par exemple). Au plan international la CEDAW (Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes) et la plateforme d'action de Pékin 95 sont des instruments mis au point à l'ONU auxquels les Etats souscrivent. Mais ceux-ci ne mettent pas tous leurs engagements en vigueur.	"Aujourd'hui, il n'y a plus d'inégalités, tout a été acquis. L'égalité est même inscrite dans la Constitution depuis 2002 !"

Le cadre institutionnel international a intégré explicitement l'égalité entre les femmes et les hommes dans les droits humains depuis un quart de siècle. C'est récent et cela reste fragile : une analyse de genre montre le fossé qui persiste entre les valeurs prônées et les réalités concrètes de pauvreté, de violence, d'analphabétisme, d'accès aux ressources et aux décisions qui caractérisent les situations différentes des femmes et des hommes.

Sixième niveau : l'historicité – capacité d'action sur la société

Dans la logique des niveaux, on est fondé à identifier un sixième niveau, après des règles institutionnelles générales: celui non de la société mais de sa transformation. A la suite d'Alain Touraine (1973), on nomme historicité la capacité d'une société à agir sur elle-même et à se transformer. Ainsi, la société occidentale a connu aux dix-neuvième et début du vingtième siècle un processus d'industrialisation qui apparaît comme une illustration de cette capacité auto-transformatrice de la société. Dans ce processus, les deux acteurs de cette transformation sont d'une part la bourgeoisie industrielle dirigeante et d'autre part le mouvement ouvrier. L'enjeu de leur conflit est double: la répartition du capital accumulé et l'image qui est celle de la société, dans sa capacité à se transformer elle-même et à déterminer les orientations de cette transformation, en l'occurrence: le progrès, guidé par la raison. Aujourd'hui c'est de plus en plus la connaissance et ses prolongements technologiques qui sont au cœur des processus de transformation.

Le sens du changement, du développement, est le processus de passage des sociétés à historicité faible vers des sociétés à historicité forte. Le développement est donc le passage d'un type d'historicité plus faible à un type plus fort car la conflictualité qui en découle mène à une dynamique culturelle, sociale, politique et économique, au développement.

Le concept d'historicité relève de la sociologie de l'action collective et des sciences politiques, il s'applique également à l'analyse contemporaine des évolutions des sociétés en développement ou post-industrielles en faisant apparaître les mouvements sociaux en action. L'historicité est la concentration des forces qui vont faire bouger le monde.

Niveau historicité	Rapports de genre	Résistances / déni
<u>Objet d'analyse :</u> La capacité de transformation de la société par elle-même. <u>Type d'explication :</u> Sociologie de l'action collective Sciences politiques	Le féminisme, en tant que mouvement social, traversé de contradictions d'intérêt (classes sociales, origines, âges etc.), a permis à la société d'évoluer dans sa capacité à agir sur elle-même, vers une plus grande démocratisation. Il se montre ainsi un agent d'approfondissement de la démocratie, mettant sans cesse la question de l'égalité au cœur du débat et exigeant des résultats. Dans les pays sortant de régimes coloniaux ou dictatoriaux, la conquête de la parité s'inscrit dans une perspective de pleine citoyenneté où la démocratie suppose le droit et capacité de chacun-e à la participation politique.	"Les organisations de femmes sont divisées, elles n'ont même pas de programme commun !" "Les organisations féministes divisent les appartenances de classe".

Si le combat néo-féministe a pris racine dans des questions liées à la sphère privée (intime, corporelle, conjugale), elles ont été portées par des revendications collectives au niveau institutionnel amenant des changements alliant "l'intime et le collectif" contribuant ainsi à transformer la société.

Une "révolution tranquille" a en effet permis en quarante ans de considérer comme normal que les individus, qu'ils soient homme ou femme, puissent s'épanouir dans la société en ayant les mêmes droits. Ceci a notamment abouti à la mixité scolaire, la contraception, la dépénalisation de l'avortement, les libres choix affectifs, les nouveaux pères, la parité, etc....

Il reste en chantier la réforme de la sécurité sociale qui devrait se baser sur l'individualisation des droits; un égal accès à la citoyenneté et au marché de l'emploi notamment pour les migrantes; l'application effective des lois garantissant l'égalité et les moyens à y allouer; une répartition du

temps de travail qui supprime les temps partiels involontaires et les *working poors*; l'accueil des réfugiées au motif des discriminations que leur sexe leur fait subir (mariage forcé, mutilations génitales par exemple), la lutte contre les violences, etc.

4.3.2. Niveaux de changement – Approche genre

Nous ferons ici l'hypothèse selon laquelle chacun-e va privilégier le(s) niveau(x) d'explication qui lui semblent être celui ou ceux sur le(s)quel(s) il ou elle peut agir. Spontanément pour expliquer une situation, on a en effet tendance à utiliser un ou deux niveaux qui paraissent les plus explicatifs.

Cette hypothèse s'avère fertile pour permettre une meilleure prise de conscience des mécanismes personnels – mais également groupaux dans une démarche collective – qui vont être sollicités pour l'action. L'étape suivante permettra d'élaborer une stratégie plus construite tenant compte des niveaux non pris en compte dans un premier temps.

En matière de genre, chacun-e d'entre nous a tendance à privilégier un ou plusieurs niveaux d'analyse. Par exemple, les propos suivants :

- "Pour qu'il y ait plus d'égalité entre les sexes, les mères devraient élever leur fils autrement."
- "Si on se respecte l'un-e l'autre il n'y a pas de problème."
- "Il faudrait que les hommes passent plus de temps aux tâches ménagères."
- "Les lois définissent un cadre dans lequel l'égalité est assurée, le reste est affaire personnelle."
- "Les publicités sexistes font que des stéréotypes tels la femme objet et l'homme macho s'insinuent dans les inconscients et influencent les comportements."
- "Depuis les années 60-70, le féminisme a révolutionné les comportements individuels et collectifs entre les femmes et les hommes."
- etc.

Nous pensons que repérer les niveaux qui sont privilégiés dans la compréhension de la réalité est très utile pour :

- Identifier là où chacun-e pense pouvoir agir.
- Evaluer si le(s) niveaux d'intervention privilégié(s) comporte(nt) de réelles potentialités de changement.
- Chercher comment d'autres niveaux pourraient être mobilisés.
- Relativiser (se déculpabiliser) le fait de ne pas pouvoir/vouloir agir aux 6 niveaux en même temps !
- Favoriser un dialogue entre ceux et celles qui agissent à des niveaux différents sans que cela ne crée d'exclusive : une « solution » à un niveau n'est pas généralisable à tous les autres... Une vision stratégique est donc possible.

4.3.3. Applications méthodologiques

Cette grille d'analyse appliquée aux résistances rencontrées dans l'approche genre peut être présentée de manière académique comme un savoir SUR. Mais, en éducation au développement, les méthodologies reposent sur la participation active et les savoirs des participant-es. Nous l'utiliserons donc comme une proposition à partir de laquelle des situations concrètes seront étudiées. Elle pourra également être amenée via un exercice projectif qui permettra à chacun-e de prendre conscience du ou des niveaux qu'il-elle privilégie. Dans la perspective d'aboutir à des démarches collectives, un travail de groupe sera proposé pour construire une stratégie complexe intégrant différents niveaux d'action.

En résumé, il s'agit d'identifier quel(s) niveau de réalité sociale est privilégié pour faire résistance ou pour expliquer les rapports sociaux de sexe afin de favoriser des rapports de domination. Cette identification de niveau(x) débouche sur la nécessité de construire une stratégie complexe où plusieurs acteurs interviennent de manière complémentaire dans le but de faire aboutir des changements vers l'égalité entre les femmes et les hommes à tous les niveaux.

4.4. Des axes d'intervention

Une image plus nuancée doit remplacer les stéréotypes sexuels et prendre en compte le triple rôle (reproductif, productif, social) des femmes et des hommes.

Dans les organisations (ONG, associations, institutions) différents axes d'intervention apparaissent quand il s'agit de construire une approche genre⁴³.

4.4.1. Une image sensible au genre

Dans les publications, le matériel pédagogique, les productions media, sur le site web...

- Combien de photos représentent des femmes ? Combien de textes leur donnent la parole ?
- Combien d'articles, de publications sont signées par des femmes ?
- Lorsqu'une photo, un texte évoque la vie des femmes, dans quels rôles les voit-on (reproductif, productif ou social) ? Les stéréotypes sont-ils ou non renforcés ?
- Comment sont relayés les analyses et expériences des groupes de femmes du Sud qui travaillent selon le genre ?
- Dans la communication externe, parmi les porte-parole médiatisés, y a-t-il des femmes et des hommes ?

4.4.2. Une sensibilisation sensible au genre

- Dans les campagnes thématiques sur la mondialisation, la sécurité alimentaire, l'environnement, le commerce équitable, comment l'impact différencié du contexte sur les femmes et les hommes est-il mis en évidence ?
- Comment les animateurs et animatrices peuvent ils-elles faire référence à des groupes de femmes (ou tenant compte des femmes) travaillant en Belgique dans les mêmes problématiques que les projets Sud qui sont présentés ?

4.4.3. Une organisation sensible au genre

Aucune organisation n'est exempte de considérations de genre : sa "culture", son identité détermine la manière dont elle intègre la perspective de genre.

- La charte de l'ONG fait-elle mention du genre ?
- Un budget est-il affecté à l'intégration du genre dans les différents types d'action de l'ONG
- Quel est le pourcentage d'hommes et de femmes aux différents niveaux et statuts (exécutantes, cadres intermédiaires, direction) ?
- Quelle est la représentativité des femmes dans la structure juridique (Assemblée Générale, Conseil d'Administration, ...)
- Quelles formations sont mises en place pour que le concept de Genre soit accessible à tous ?
- Lorsque les faits démontrent qu'il existe une iniquité entre les femmes et les hommes, quelles mesures de redressement sont possibles, via quelles instances ?
- Quelles mesures sont prises pour assurer la qualité de la vie de tous et toutes et de leur famille (nombre d'heures par semaines, prestations en soirée et WE,...) ?
- Des attitudes qui seraient sexistes sont-elles considérées comme inacceptables (la loi punit le harcèlement et les discriminations) ?
- Quel plan d'action intègre le genre dans une analyse organisationnelle⁴⁴ ?

⁴³ Voir Drion Claudine et Choque Poupette, *le Genre dans les ONG*, le Monde selon les femmes, 1998.

4.4.4. Une formation en genre⁴⁵

- Les personnes chargées de l'éducation au développement sont-elles habituées à parler de l'approche Genre ?
- Quels sont les contenus connus parmi ceux-ci :
 - définition du Genre;
 - les trois rôles ;
 - le cadre dit « de Harvard » (profil d'activité, accès et contrôle des ressources, facteurs d'influence);
 - les besoins pratiques et les intérêts stratégiques ;
 - les approches du développement (bien-être, efficacité...);
 - les 5 domaines d'*empowerment* de Sarah Longwe;
 - indices sexospécifiques (PNUD)
 - le *gender budgeting*
 - les indicateurs d'*empowerment*
 - le *gender mainstreaming*
 - l'analyse socio-économique selon le genre (ASEG)
- Pour les gestionnaires de programmes Sud, quelles formations sont prévues pour passer d'une perspective de la promotion des femmes IFD⁴⁶), perçue comme une tâche spécifique à exécuter, à un processus d'intégration et de participation des femmes à tous les niveaux de la société (GED⁴⁷ et *empowerment*)?

4.4.5. Une politique sensible au genre

- Les valeurs qu'affiche l'ONG sont-elles compatibles avec l'égalité entre les femmes et les hommes ?
- Quels soutiens sont accordés à des groupes travaillant au Nord à faire connaître l'approche Genre ?
- Quelles alliances sont développées avec les mouvements de femmes du Nord qui vivent des partenariats avec des associations de femmes du Sud ?
- Comment l'ONG se démarque-t-elle par rapport aux attitudes que l'on rencontre dans la société et qui sont discriminantes à l'égard des femmes (temps partiel, publicité sexiste, individualisation des droits en sécurité sociale, traite des êtres humains...) ?

Bibliographie

Ardoino Jacques, 1965, *Propos actuels sur l'éducation*, contribution à l'éducation des adultes, Gauthier-Villars, Paris.

Charlier Sophie, Drion Claudine, Clarice, 1997, *Un autre genre SVP*, Bruxelles, Le Monde selon les femmes et Luc Pire.

⁴⁴ Une fiche thématique et des modules de formation "Genre et organisation" sont proposés par le Monde selon les femmes.

⁴⁵ Voir Ryckmans Hélène, *La formation en genre dans le monde francophone - Pratiques et enjeux*, in Echos du COTA (n°104, "Genre et développement" septembre 2004).

⁴⁶ IFD : intégration des femmes dans le développement

⁴⁷ GED : approche genre et développement. Pour bien saisir la distinction entre ces deux approches IFD et GED, voir les Essentiels du Genre n°1 et 2.

Choque Poupette, Drion Claudine, *Le genre dans les ONG*, 2000, Bruxelles, Le Monde selon les femmes.

De la Peña Marcela, 2000, in *Le genre en éducation au développement, une approche incontournable*, Fiche pédagogique du RED Nord-Sud, Fiche 4, Bruxelles, RED Nord-Sud.

Pirotton Gérard, *Comprendre les réalités sociales, question de niveaux*, manuel de gestion pour cadres du non marchand, CPSE, Liège.

Ryckmans Hélène, 2004, *La formation en genre dans le monde francophone - Pratiques et enjeux*, in Echos du COTA (n°104, "Genre et développement" septembre 2004), Bruxelles, COTA.

Touraine Alain, 1973, *La production de la société*, Paris, Seuil.

Ressources "Genre et Education au développement"

Voici quelques ressources du Monde selon les femmes spécialement destinées à la sensibilisation ou à la formation sur le genre. La liste complète des publications est en ligne sur le site web www.mondefemmes.org ou peut être obtenue sur demande en version papier.

Sensibilisation

8 – 12 ans	12 – 15 ans	Jeunes et adultes
<ul style="list-style-type: none">- STEREOTYPIK, animations- <i>La Boîte de Pandore</i>, DVD	<ul style="list-style-type: none">- <i>Femmes/Hommes dans le monde</i>, brochure	<ul style="list-style-type: none">- <i>Jeu sur l'égalité</i> (22 cartes)- Revue <i>Palabras</i> : Récits de luttes de femmes du Sud et du Nord- Affiche slogans- Exposition affiches Women et brochure <i>Les femmes d'affichent</i>- <i>Le genre du Sud au Nord</i> outils d'animation.- <i>L'égalité ça s'attrape !</i> : manuel didactique.

Approfondissement

- Les essentiels du Genre 01, concepts, exemples et définitions.
- Les essentiels du Genre 02, outils d'analyse pratiques : le cadre de Harvard (le profil d'activités ou les 3 rôles; l'accès et contrôle des ressources; les facteurs d'influence), les 5 domaines (Sarah Longwe), l'analyse socio-économique selon le genre (ASEG); les indicateurs sexo-spécifiques (PNUD), le *Gender Budgeting*.
- Les essentiels du Genre 03, ONG : stratégies – changement.

Plaidoyer

- Mondialisation : les femmes du Sud analysent et résistent
- Actes de la Rencontre Palabras sur les stratégies de plaidoyer
- Actes du Parlement des femmes 2002
- Plateforme Pékin +10