



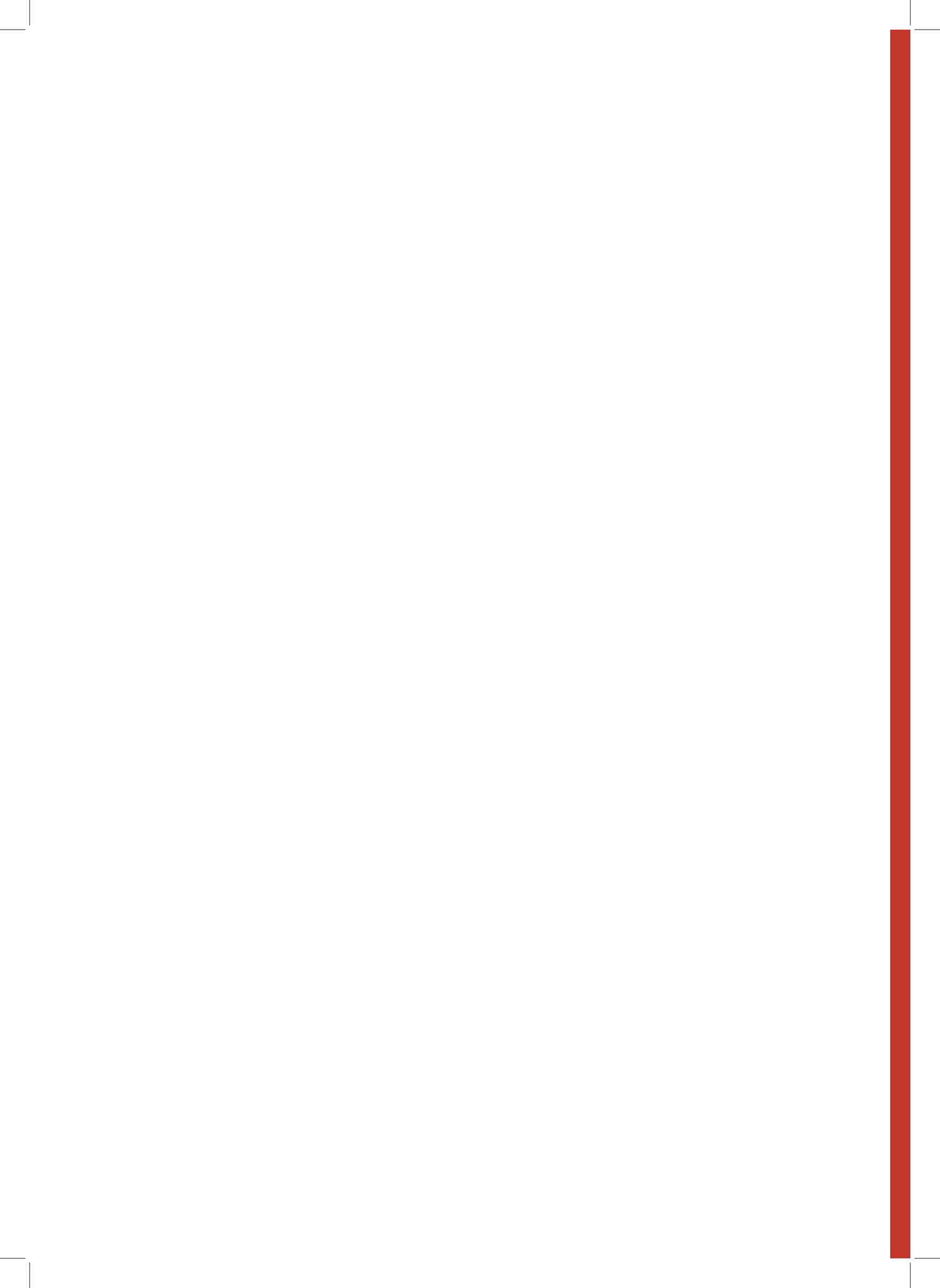
ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE EN EUROPE:

Combien compte-t-elle pour nous?

Introduction, synthèse et focus
sur la France
Traduction faite à l'initiative
de la plate-forme Educasol



CONCORD
European NGO confederation for relief and development



ABOUT CONCORD

CONCORD is the European NGO Confederation for Relief and Development.

Our members are:

28

National Platforms

21

Networks

03

Associate Members

which represent over 2.600 NGOs supported by millions of citizens all around Europe. Our confederation brings development NGOs together to strengthen their political impact at the European and global levels. United, we advocate for Europe-wide policies to promote sustainable economic, environmental and social development based on human rights, justice and gender equality. We also work with regional and global civil-society allies to ensure that EU policies are coherent in promoting sustainable development in partner countries.

More at: www.concordeurope.org

ABOUT THIS PAPER

CONCORD Hub4 – Global Citizenship Education (GCE) and People’s Engagement commissioned this research to capture the level of investment in GCE by National Governments across all EU member states plus Norway between the years 2011 and 2015. This study is primarily a quantitative analysis of the primary sources of investment by national governments directed at NGOs. However, there is also a qualitative narrative, which focuses on some of the differences in contexts and language.

Hub4 feels strongly that GCE has huge potential in helping countries across the EU implement and contribute to achieving the Sustainable Development Goals. Identifying the level of investment in GCE and attempting to gauge patterns of support between 2011 and 2015 allows us to work from a baseline, which this study provides. That baseline helps inform Civil Society in their efforts to achieve Agenda 2030.

Hub4 also acknowledges that different countries refer to GCE as Development Education, Global Education or Global Learning. This study assumes that those areas of endeavour are close enough in terms of frames and values to assume that they are GCE. According to UNESCO, Global Citizenship Education (GCED) aims to empower learners to assume active roles to face and resolve global challenges and to become proactive contributors to a more peaceful, tolerant, inclusive, prosperous and secure world.

Publisher: CONCORD Europe – Rue de l’industrie 10 – 1000 Brussels, Belgium

Year of publication: 2018

ACKNOWLEDGEMENTS

Author: Ilze Saleniece (consultant-researcher)

With valuable contributions from Paola Berbeglia (CONCORD Italy), Veronica Castaneda/Freest Saralegui (Coordinadora ONGD), Mathieu Chaveneau (Coordination Sud), Monika Duelge (VENRO), Veronika Golianova (Habitat for Humanity), Stefan Grasgruber (Globale Verantwortung), Mari-Helene Kaber (AKU), Raffaella Kihrer (EAEA), Rilli Lappalainen (Kehys).

The country pages are based on information provided by focal points in the national platforms and their contacts in government, as well as other publicly accessible information, and have been produced by the consultant Ilze Saleniece with research assistance from Lucinda Allen.

Austria	Annelies Vilim, Franz Halbartschlager
Belgium	Vincent Stevaux, Magali Lucy, Vien Nguyen
Bulgaria	Lilia Krasteva, Ventzislav Kirkov
Croatia	Emina Buzinkic
Cyprus	Kerstin Wittig Ferguson
Czech Republic	Tereza Čajková, Kristýna Nnaji, Eliška Šertlerová, Michaela Ditrych Lenc
Denmark	Maria Molde, Sonja Salminen, Kim Jensen
Estonia	Mari-Helene Kaber
Finland	Rilli Lappalainen, Anne Peltonen
France	Mathieu Chaveneau, Laurence Rigollet, Patricia Spadaro
Germany	Monika Duelge, Sarah Louis
Greece	Marina Sarli
Hungary	Györgyi Újszászi, Dávid Bán
Ireland	Valerie Duffy
Italy	Paola Berbeglia
Latvia	Inga Belousa, Daiga Zake, Inese Vaivare
Lithuania	Edvinas Regelskis, Justina Kaluinaite, Vija Plataciute, Ugne Grigaite, Greta Gedgaudaite, Milda Lukoseviciute
Luxembourg	Rebecca Kirch, Lynn Hansel
Malta	Roderick Agius, Lorna Muscat, Federica Di Giulio, Dominik Kalweit, William Grech
Netherlands	Koos De Bruijn
Norway	Knut Hjelset, Arfinn Nygaard
Poland	Elżbieta Kielak
Portugal	Luciana Almeida
Romania	Iuliana Rada, Adriana Zaharia, Stefan Cibian
Slovakia	Katarína Bajžíková, Jakub Žaludko
Slovenia	Patricija Vrtič, Tina Trdin
Spain	Irene Ortega, Enric Roig
Sweden	Jessica Poh-Janrell
United Kingdom	Alice Delemare, Susan McIntosh

Coordination: Francesca Minniti and Riccardo Roba (CONCORD Europe)

Design: Dagmar Bleyová (www.profigrafik.sk), Hélène Debaisieux (CONCORD Europe)

The positions adopted in this report are those of CONCORD Europe.

For further information about this report, please contact Francesca Minniti, francesca.minniti@concordeurope.org, CONCORD Policy and Advocacy Coordinator

Sommaire

Préface	2
Synthèse	3
PARTIE I : Aperçu général et analyse	7
1. Qu'entend-on par éducation à la citoyenneté mondiale ?	7
1.1. Une importance renouvelée	10
1.2. De nouveaux risques	11
1.3 Une multitude de termes : la réalité sur le terrain	13
1.4. Les types de définitions	15
Tableau 1	17
2. La mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté	20
2.1. La présence de l'ECM dans les programmes nationaux d'enseignement	21
2.2 Méthodes d'enseignement	23
2.3 Les politiques d'éducation	25
3. A combien se chiffre le financement public de l'ECM ?	27
3,1 Les financements nationaux publics : le montant total	28
3.2 Les financements nationaux publics : le contexte pays par pays	30
3.3. Les financements nationaux publics et les autres types de financements	31
3.4 Les profils des bailleurs	34
3.5 Les facteurs affectant les financements	36
Tableau 2	41
Tableau 3	45
4. Qui est impliqué dans l'éducation à la citoyenneté mondiale ?	48
4.1 Les acteurs principaux	48
4.2. La complexité de ce milieu	52
5. Recommandations : vers où aller ?	54
Recommandations sur la notion d'ECM :	54
Recommandations pour les financements d'ECM :	55
Recommandations sur les acteurs de l'ECM	57
Partie II Les rapports nationaux	58
France	58
1. Terminologie et définitions utilisées	58
2. Les méthodes de mise en œuvre de l'ECM	59
3. Les différents acteurs impliqués dans l'ECSI	59
4. Les fonds publics dédiés à l'ECSI	60
5. Les tendances en matière de financement	60
6. Les modalités de financement	61
7. Le contexte politique des financements	62
8. L'implication des ONG dans l'élaboration des politiques d'ECSI	62
9. La capacité des ONG	63
BIBLIOGRAPHIE	64

PRÉFACE



Au cours des dernières années, le monde a subi les lourdes conséquences des politiques populistes. L'Union européenne a, pour sa part, des difficultés à répondre à la vague croissante de populisme qui balaye le continent. Même si les leaders des partis extrémistes ne réussissent pas encore à réunir suffisamment de votes aux élections pour accéder au pouvoir, il faut rester prudent, car nous savons aujourd'hui que ces partis continuent de bénéficier d'un large soutien de la part de la population européenne.

Le discours de ces politiques, basé sur un esprit de compétition, la peur des autres et l'exclusion des personnes différentes, s'est infiltré dans le vocabulaire collectif. La notion d'être humain disparaît au profit de termes comme « flux irréguliers » voire « illégaux » et ce, même dans les accords politiques de l'Union européenne. La politicienne britannique Jo Cox a un jour déclaré : « nous avons plus en commun que ce qui nous divise ». En une phrase, elle a résumé le projet de l'Union européenne (UE) dans son entier. L'UE fait face à l'immense défi de rassembler les peuples, dans la lignée de Jo Cox, qui a été tuée pour ses positionnements politiques. Mais par où commencer ?

Comment l'UE peut-elle faire face à une telle remise en cause de son existence ? Comment relever un tel défi à la survie et au bien-être des populations qui vivent à l'intérieur de ses frontières et au-delà ? Par ailleurs, comment les leaders européens peuvent-ils rester crédibles quant à leurs promesses d'éliminer la pauvreté et de sauvegarder la planète, comme prévu dans les Objectifs de développement durable, si leurs concitoyens sont portés par une vague de populisme, ou ignorent les défis auxquels il faut faire face ? Une partie évidente de la solution réside dans l'Éducation à la citoyenneté mondiale (ECM).

L'UNESCO définit l'ECM comme un « sentiment d'appartenance à une grande communauté et à une humanité commune ». Elle s'agit d'apprendre à reconnaître et respecter les « différents niveaux d'identité et d'identité collective, qui transcendent les différences individuelles culturelles, religieuses, ethniques et autres. » La force de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale réside dans sa démarche de long terme, qui s'attaque aux causes profondes des maux de la société auxquels nous sommes confrontés aujourd'hui. Et pourtant, cette solution reste encore ignorée.

Entre 2011 et 2015, le niveau des financements des gouvernements nationaux à travers l'UE a stagné. La moitié des pays européens dépendent des financements européens pour couvrir leurs engagements en matière d'ECM, ce qui démontre une faible volonté politique de changer la donne. La société civile et les acteurs de l'éducation pourraient faire tellement plus pour encourager les citoyens à créer un monde meilleur, si seulement ils étaient davantage soutenus.

L'UE a été accusée dans le passé de fournir des réponses de court terme à des enjeux comme la « crise des réfugiés », qui n'est rien d'autre qu'une crise de solidarité, de compréhension et de compassion. Au contraire, l'éducation à la citoyenneté mondiale est un outil vital qui propose une stratégie de long terme utile pour que ces valeurs reprennent vie. L'ECM devrait donc jouer un rôle plus important au sein de l'UE. En tant qu'organisation (Concord) forte de 2600 membres à travers tous les États membres, nous sommes impatients de travailler avec l'UE pour y arriver.

Laura Sullivan, Vice-Présidente de CONCORD



SYNTHÈSE

Cette étude analyse le niveau des financements de l'éducation à la citoyenneté mondiale par les gouvernements nationaux à travers les États membres de l'UE, ainsi que la Norvège, entre 2011 et 2015. Le postulat de l'idée transparaît dans son intitulé « combien compte-t-elle pour nous ». En effet, un des indicateurs déterminants de l'engagement d'un pays en faveur d'une solidarité mondiale et d'une sensibilisation de ses propres citoyens aux interdépendances mondiales est le montant de financements publics dédiés à l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale (mentionnée ci-après ECM). Le montant des fonds nationaux dédiés à l'ECM est directement lié à d'autres facteurs aux niveaux national et international, qui conditionnent l'ampleur du soutien et des engagements des gouvernements en faveur de l'ECM. Ainsi, au-delà de l'analyse des données liées aux financements, cette étude vise à explorer les contextes dans lesquels opèrent les gouvernements et les ONG, afin de brosser un tableau complet de l'état de l'ECM en Europe.

Les données sur lesquelles se base l'étude ont été collectées à travers des questionnaires remplis par des plates-formes d'organisations non gouvernementales de développement (ONGD) et des institutions gouvernementales issues de 29 pays européens. Elles ont été complétées par des rapports et travaux de recherche publiés entre autres par la Commission européenne, le Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe, l'UNESCO, le réseau européen de l'éducation

à la citoyenneté mondiale (GENE), CONCORD, l'OCDE. Elles permettent de donner un aperçu des enjeux liés aux financements nationaux, des différents contextes, des rôles et de l'engagement des différents acteurs, ainsi que de la manière dont l'ECM est mise en œuvre.

Par ailleurs, ces données sont complétées par des entretiens qualitatifs avec des experts de l'éducation à la citoyenneté mondiale, travaillant pour des organisations non gouvernementales ou internationales.

Pendant cette période de cinq ans entre 2011 et 2015, il n'y a pas eu de changement particulier dans les financements alloués à l'ECM. La tendance peut être décrite comme étant stagnante, au regard des montants alloués à l'ECM dans les budgets nationaux.

Pourtant, l'ECM, comme cadre pédagogique appelant à comprendre les interdépendances mondiales, reste à l'agenda de nombreux acteurs.

En témoigne la participation active de l'UNESCO dans la promotion de l'ECM. Le discours des gouvernements nationaux en faveur de l'ECM confirme qu'il y a un consensus quant à l'importance de l'ECM. Aussi, le renforcement actuel des interdépendances politiques, économiques, sociales et technologiques, et l'échelle mondiale des enjeux liés à l'environnement, à la migration ou à un violent extrémisme,



Public Dinner next to a supermarket in Cologne (Germany) to raise awareness for sustainable production and consumption of groceries.
Credit: Rodrigo Miranda

rappellent plus que jamais l'importance de l'ECM.

Cependant, cela n'implique pas directement un soutien financier par les gouvernements nationaux à l'ECM, notamment aux activités mises en œuvre par les ONG.

Ainsi, se posent d'importantes questions. Premièrement, ces questions sont liées aux circonstances économiques et politiques influençant les financements de l'ECM en Europe. La crise financière mondiale de 2007 – 2008 a eu un impact important sur les financements publics dans leur ensemble (développé dans la partie 3 de cette étude, « Quel financement reçoit l'ECM? »). Mais quand on analyse les facteurs influençant les engagements financiers des gouvernements nationaux en faveur de l'ECM, les ONG considèrent que les politiques nationales et les priorités politiques sont davantage responsables de cette stagnation des financements que la crise économique elle-même.

C'est pourquoi la question du rôle et de la compréhension de l'ECM dans les politiques nationales est vitale. Est-ce que les gouvernements nationaux voient l'ECM comme une notion pertinente dans le cadre de leurs programmes politiques ? S'il y a des doutes sur son intérêt, quels sont les facteurs internes et externes à l'origine de ces incertitudes ? Et que peut-on en déduire du rôle des ONG ?

Ces réflexions amènent à la question du rôle des différents

acteurs dans la promotion et la mise en œuvre de l'ECM, en se penchant particulièrement sur les différents acteurs des milieux de l'ECM à l'échelle nationale.

Comme indiqué dans la partie « Quel financement reçoit l'ECM? » les principaux bailleurs publics sont les ministères des Affaires étrangères et leurs agences.

On peut dire qu'il y a peu d'activité ou d'implication de la part du secteur de l'enseignement.

Comme indiqué dans la partie « mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté » les deux principaux moyens de transmission de l'ECM sont l'éducation formelle et non formelle. Intégrer l'ECM à un programme d'enseignement formel peut garantir une mise en œuvre systémique et pérenne. Cette étude montre cependant, que dans la plupart des pays européens, il existe peu de partenariats solides avec les principaux services nationaux d'enseignement, comme les ministères de l'Éducation et ses agences. Cela suggère que l'ECM pourrait être considérée comme relevant plutôt des Affaires étrangères et du développement, et non pas comme un élément constitutif des compétences essentielles à acquérir pour les sociétés du XXI^e siècle dans le système éducatif. La difficulté linguistique à décrire la notion d'ECM se manifeste en une pléthore de termes utilisés simultanément par une variété d'acteurs, au sein d'un même pays et en Europe en général. Cette difficulté indique peut-être que la notion

d'ECM se cherche encore, non seulement dans la complexe cartographie des concepts, mais également dans ce milieu nébuleux composé d'une grande diversité d'acteurs.

Il est utile de se concentrer sur les recommandations suivantes :

- Développer des partenariats multi-acteurs et transversaux, ayant des mécanismes et une structure favorisant la participation active et utile des organismes institutionnels de l'enseignement (les ministères et agences concernées) ;
- Développer ce type de partenariat au niveau national, mais également aux niveaux européen et international, en prenant en compte le poids politique, l'orientation des politiques et l'accès aux réseaux institutionnels des organisations internationales ;
- Considérer avec attention les programmes transversaux de financement aux niveaux national et européen. Cela permettrait d'encourager une compréhension commune de l'ECM et une coopération entre les différents secteurs ;
- Mettre en place une cartographie des concepts liés à l'ECM et des différents partenariats. Elle permettrait de saisir ce que les différents acteurs entendent par ECM, quelles sont leurs priorités, quels objectifs ils visent, quel est leur domaine d'expertise et enfin, à quelles ressources ils ont accès ;
- En tentant de clarifier les notions utilisées et chercher à mieux comprendre comment les différents acteurs utilisent ces notions diverses, plutôt que de mettre en avant l'utilisation d'une notion en particulier. Ce processus de cartographie devrait être considéré comme une opportunité pour construire de nouveaux partenariats et essayer d'éviter une compétition inutile ou voire une multiplication des rôles.

Un autre aspect important à ce sujet est le rôle des ONG. Comment sont-elles perçues par les autres acteurs et par les ONG elles-mêmes ?

Les ONG sont les principales bénéficiaires des fonds alloués à l'ECM, venant en majorité des ministères des Affaires étrangères et de leurs agences. L'actuelle stagnation et le manque de financement nous invitent à nous interroger sur deux des facteurs :

Quelle est la relation entre les ONG et leurs gouvernements et quel est l'état de la société civile en général ? Ces deux facteurs sont étroitement liés et interdépendants. Les réponses reçues suggèrent qu'il existe une crise de confiance et qu'il n'y a pas assez de modèle de partenariats efficace entre le secteur public et les ONG. Dans les cas où un partenariat efficace et mutuellement bénéfique a été établi entre ONG et les gouvernements, ce partenariat a été perçu comme étant important pour obtenir des financements et pour pouvoir travailler sur le long terme.

Cela ouvre une réflexion plus large sur la stagnation des financements de l'ECM. Elle doit prendre en compte la stagnation des financements publics destinés au secteur des ONG en général, tout comme le manque de modèle de partenariat durable et innovant, assurant une participation utile des acteurs des différents secteurs.

C'est pourquoi l'étude émet les recommandations suivantes :

- Considérant que le soutien de l'UE et des gouvernements nationaux est déterminant pour le travail des ONG dans le domaine de l'ECM, il devrait y avoir plus de programmes de financement européens et nationaux sur le long terme. Cela permettrait de contribuer de manière substantielle au système éducatif, ainsi que de développer et de renforcer la capacité des ONG ;
- Suite à l'exercice de cartographie des concepts et des partenariats susmentionnés, les ONG devraient revoir leur rôle et leur pouvoir d'influence au niveau national. Elles devraient identifier, laquelle de leurs contributions est unique et bien précise, afin de la défendre, de communiquer activement sur cet aspect pour ensuite renforcer leur capacité à ce sujet ;
- Il est très important de construire des relations de long terme et de confiance entre les ONG et gouvernements. En travaillant ensemble, les ONG doivent également gérer les difficultés qui peuvent émerger des conflits d'intérêts entre le national et l'international ;
- Il y a un réel besoin de créer de nouveaux outils et modèles de communication et de partenariats, qui soient innovants, pertinents et efficaces dans les contextes actuels.

Ce rapport est un plaidoyer qui met en valeur le rôle des ONG dans la mise en place de partenariats solides et efficaces. Les ONG connaissent bien le vocabulaire, les priorités et les cadres internationaux dans lesquels opèrent les deux principaux acteurs institutionnels dans ce domaine : (a) les ministères et les agences en charge du développement international et des Affaires étrangères et (b) les ministères et les agences du secteur de l'enseignement. Par ailleurs, les ONG font partie de divers réseaux européens et internationaux et ont accès à des mines de connaissances et d'expertise sur l'ECM. Avec des connaissances détaillées et une compréhension des contextes nationaux et internationaux, elles ont la capacité de gérer les conflits opposant le national et l'universel, qui sont caractéristiques de l'ECM. Cela donne aux ONG le pouvoir de mieux s'orienter dans leurs relations avec les acteurs nationaux et d'encourager le développement et la construction de structures de partenariat sur le long terme. Cependant, les ONG doivent chercher à jouer un rôle nouveau et proactif dans les mécanismes d'élaboration de politiques relatives à l'ECM. Comme dit précédemment, cela peut être fait en renforçant leur expertise et leur capacité, en défendant leurs points de vue et en développant des modèles innovants de partenariat impliquant différents secteurs.

L'objectif central de cette étude est d'avoir un aperçu de la situation au regard des financements publics pouvant être alloués à l'ECM dans les pays européens. C'est un objectif plutôt ambitieux, au vu des différents contextes nationaux. Tant pour ce qui concerne la compréhension de l'ECM que pour les relations entre ONG et gouvernements. Par ailleurs, il doit être souligné que la collecte des données dans le cadre de cette étude fut compliquée, car il est difficile d'y avoir accès et de recueillir des informations précises sur les financements nationaux de l'ECM.

PART I

APERÇU GÉNÉRAL ET ANALYSE



1. QU'ENTEND-ON PAR ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE ?

Lors de la recherche des financements disponibles dans le domaine de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale, on ne peut éviter de se pencher sur la terminologie utilisée par les divers acteurs dans le cadre de leurs activités au sein de différents pays. Comprendre ces concepts et s'habituer à leur usage permet de mieux comprendre si ces financements ont été alloués à « l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale » dans le sens où on l'entend dans cette étude. Cela informe également sur le contexte local (national) d'un acteur en particulier ainsi que son expérience et ses réseaux.

Il existe plusieurs concepts qui coexistent et sont utilisés dans ce domaine : l'éducation à la citoyenneté mondiale, l'éducation au développement, l'éducation mondiale, l'éducation au développement mondial ou encore la dimension mondiale dans l'éducation. Par ailleurs, il doit être noté que les concepts d'éducation à la citoyenneté et d'éducation civique sont aussi identifiés comme étant une partie importante du débat sur l'éducation mondiale, particulièrement au niveau national.

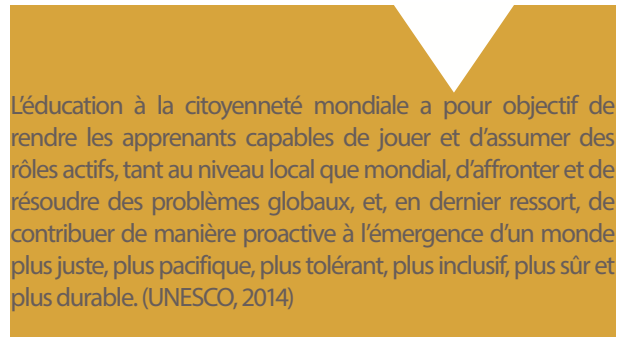
Chacun de ces concepts a une histoire qui lui est propre. Les changements sociétaux et certains groupements d'acteurs ont contribué à leur développement et ont renforcé les spécificités de chaque concept. Bien que ces concepts partagent des valeurs communes, telles que la tolérance, la solidarité, la coopération, l'égalité, ainsi que des approches pédagogiques similaires, ils ont chacun des thématiques centrales légèrement différentes.

Par exemple, l'éducation au développement est principalement liée à la compréhension du développement et des relations Nord-Sud, tandis que l'éducation mondiale s'intéresse plutôt à une approche holistique des interdépendances au niveau mondial.

Le concept le plus récent est celui de l'éducation à la citoyenneté mondiale telle que défendue par l'UNESCO. L'UNESCO a commencé à soutenir activement l'ECM, en 2012, quand le Secrétaire général des Nations Unies a lancé « l'initiative mondiale pour l'éducation avant tout » (en anglais, Global Education First Initiative ou GEFI). Cette initiative avait pour but de soutenir la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le développement et de l'éducation pour tous avant 2015. Une des missions clés du GEFI était en particulier de « promouvoir la citoyenneté mondiale », renforçant le rôle de l'éducation dans la construction d'une société basée sur la tolérance et le respect de la diversité. Dans les dernières étapes de l'initiative GEFI, l'UNESCO a choisi, s'appuyant sur les intérêts des États membres, l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale comme un des objectifs principaux dans le domaine de l'éducation pour la période de 2014 à 2021.

A part l'initiative GEFI, l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale en tant que concept a été promue par l'ONU à travers l'Agenda 2030 pour le développement durable ainsi que les Objectifs du développement durable (ODD). L'Objectif 4.7 en particulier est centré sur l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale et l'Éducation au Développement Durable. Le principe d'universalité posé par les ODD et l'Agenda 2030 constitue une base importante pour la promotion de la solidarité entre les citoyens et donc du concept mondial d'ECM.

L'UNESCO envisage le concept d'éducation à la citoyenneté mondiale de la manière suivante :



L'éducation à la citoyenneté mondiale a pour objectif de rendre les apprenants capables de jouer et d'assumer des rôles actifs, tant au niveau local que mondial, d'affronter et de résoudre des problèmes globaux, et, en dernier ressort, de contribuer de manière proactive à l'émergence d'un monde plus juste, plus pacifique, plus tolérant, plus inclusif, plus sûr et plus durable. (UNESCO, 2014)

Il est utile de comparer la définition de l'UNESCO de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale avec deux autres notions souvent utilisées par les organisations non gouvernementales de développement (ONGD), l'éducation au développement (dans le sens défini par le Forum pour l'éducation au développement de CONCORD, en 2004) et l'éducation mondiale (comme définie par le Conseil de l'Europe, en 2002 et dans la Déclaration de Maastricht sur l'Éducation Mondiale en Europe). Une attention renouvelée est accordée à la notion d'ECM, dont l'utilisation comprend également certains risques.

1.1. UNE ATTENTION RENOUVELÉE

Il peut être affirmé que la thématique centrale de l'ECM est le concept de « citoyen mondial ». Précédemment, il existait déjà des théories d'éducation au développement et d'éducation mondiale qui insistaient sur l'importance d'une citoyenneté active et sur la dimension internationale de l'éducation à la citoyenneté. Mais l'UNESCO met l'accent particulièrement sur la notion de « citoyen du monde ». Cette approche est centrée sur le rôle actif de l'individu, ainsi que sa responsabilité et sa capacité à changer la situation.

L'UNESCO comprend la notion de « citoyenneté mondiale » comme un « sentiment d'appartenance à une grande communauté et à une humanité commune » (UNESCO, 2014, p 14). Concernant les compétences que l'éducation vise à développer, une idée se distingue : celle d'une « compréhension des multiples niveaux identitaires et la possibilité d'une identité collective transcendant les différences individuelles, culturelles, religieuses, ethniques ou autres » (UNESCO, 2014 ; p.17)

Ces idées d'« appartenance à une humanité commune » et de « compréhension des multiples niveaux identitaires » indiquent la nécessité d'un intense processus introspectif de la part de l'individu. D'une certaine manière, cela renvoie à l'idée de Selby (1999), un des pères fondateurs de l'éducation mondiale, et sa « dimension interne » (« inner dimension » en anglais). Elle se définit comme une des composantes importantes de l'éducation mondiale, soulignant l'importance de « voyage d'apprentissage interne et externe » pour développer les compétences, les connaissances et les attitudes individuelles (Selby, 1999 ; p.132).

D'autres auteurs ont décrit la nécessité d'une éducation mondiale « plus personnelle » et transformatrice, ainsi qu'une approche nouvelle et plus radicale du rôle de l'éducation mondiale, comme par exemple Troll et Krause (2016). Ces derniers renvoient au besoin d'appréhender l'éducation au développement comme un processus qui, à travers le mouvement de citoyens mondiaux, enclencherait un « changement transformationnel de système » au niveau mondial (Troll & Krause, 2016 ; p.146). Wintersteiner et. Al (2015) soulignent également le rôle de l'éducation à la citoyenneté mondiale en tant que « cadre mental tourné vers l'avenir ». Même si l'ECM s'appuie sur d'anciennes théories de l'enseignement, elle apporte, selon ces auteurs, une perspective nécessaire et critique de l'éducation dans un contexte de mondialisation (Wintersteiner et. al, 2015; p.3).



1.2. DE NOUVEAUX RISQUES

Pour autant, la notion de « citoyenneté mondiale » amène de nouveaux risques et de potentiels défis. Un des enjeux les plus d'actualité est celui de la capacité d'un individu à penser et agir en tant que citoyen du monde. C'est-à-dire sa capacité à explorer ses multiples niveaux identitaires et à former une relation entre d'une part, une théorique citoyenneté mondiale et, d'autre part, une citoyenneté juridique. La citoyenneté juridique est comprise comme son appartenance individuelle à un (ou plusieurs) pays et au contexte politique, historique, culturel et social de cette citoyenneté juridique. Dans ce cas, l'UNESCO signale un possible conflit : « Comment promouvoir l'universalité (par exemple, l'identité, l'intérêt, la participation et les devoirs communs et collectifs), tout en respectant la singularité (par exemple, les droits individuels et le développement personnel) (UNESCO, 2014; p.11). Comme le souligne Tawil (2013), la citoyenneté en tant que telle est une notion contestée, car même s'il ne s'agit pas d'une citoyenneté post-nationale ou transnationale, les citoyens peuvent connaître des difficultés liées à leur citoyenneté au sein même de leur État-nation (par exemple, s'ils font partie d'une minorité).

Cette tension est confirmée par la remarque d'une ONG participant à cette étude, qui commente la connotation liée à la « citoyenneté » dans un contexte national :

« Après avoir présenté au niveau européen le nouveau terme d' « éducation mondiale » (global education en anglais), nous avons décidé de continuer à utiliser la notion de Global Education, car elle commence à être reconnue ici et sa traduction dans notre langue pourrait avoir un sens différent ([...] mettant l'accent au niveau national sur le patriotisme, le vote, etc.) ».

Par ailleurs, les avis sont partagés sur le fait de savoir si la promotion et la mise en œuvre de l'ECM permettent d'avoir des délimitations théoriques plus claires, notamment sur ce qui est compris par ECM et ce à quoi elle s'applique. Ou alors si au contraire, cela élargirait encore la portée de l'ECM, ajoutant une nouvelle dimension aux notions originales d'éducation au développement et d'éducation mondiale. L'ECM deviendrait alors un concept relativement obscur et flou. Un des experts internationaux en EM/ECM interrogé dans le cadre de cette étude souligne l'existence de risques liés à cette dimension :

« La notion d'ECM est assez floue ; elle est utile dans le sens où elle permet de mobiliser la coopération et la communauté internationales., Mais elle n'est pas opérationnelle et elle porte à confusion, surtout auprès des enseignants. »

Un représentant de l'UNESCO dans une entrevue fait référence à l'ECM comme étant un concept « ambitieux » et en déduit de potentielles difficultés pour les gouvernements à diriger leurs financements vers des activités d'ECM :

« Cette notion d'ECM est très ambitieuse – elle implique une éducation à tout âge. Elle porte sur tous les sujets et comprend un apprentissage cognitif, socio émotionnel et comportemental. Il est plus facile de mobiliser des fonds quand nous nous focalisons sur des enjeux spécifiques de l'ECM, comme nous l'avons vu avec l'éducation à la prévention de l'extrémisme violent, ou l'éducation à la prévention de génocide, ou à la consolidation de la paix dans des contextes locaux particuliers. Il paraît plus difficile de mobiliser un bailleur autour de la notion vague d'ECM, c'est pourquoi ce sont ses particularités que nous devrions mettre en avant. »

Pour ce qui concerne le point de vue des intéressés, en termes de perception et de facilité d'utilisation, il faut redire que plusieurs ONG participant à l'étude se disent fatiguées des changements de cadres conceptuels dans le domaine. Par ailleurs, un commentaire d'un autre représentant d'une ONG permet de déduire que l'utilisation du terme de « l'éducation à la citoyenneté mondiale » n'est pas considérée comme un

changement de paradigme, mais plutôt comme une autre « guerre des mots » :

« Les guerres de mots dans la communauté du développement international ont démontré qu'au fil des années, il s'agissait, dans une large mesure, d'une perte de temps. Laissons les groupes cibles de nos projets et de nos politiques définir ce que nous devrions faire pour ou avec eux, et quelle définition ou appellation utiliser. C'est pourquoi nous voyons ce grand débat comme étant plutôt inutile. »

On en déduit que, du point de vue des ONG et des praticiens qui travaillent dans ce domaine, les changements de termes ne donneraient pas plus de sens ou de valeur à ces notions, mais au contraire seraient vus comme plutôt dérangeants. Ces changements de termes compliquent sur le long terme la planification de directives politiques et de leurs mises en œuvre. Ils peuvent également rendre difficiles la communication, la construction de partenariats ou enfin l'attractivité au regard des bailleurs. Par conséquent, une large partie des acteurs impliqués en ECM (ONG et gouvernements) ne voit pas ce débat théorique comme un changement de paradigme ou une nouvelle découverte. Ce débat n'est pas perçu comme ayant un impact significatif sur la manière dont ils opèrent, mais plutôt comme une discussion de sémantique et de terminologie.

1.3. UNE MULTITUDE DE TERMES : LA RÉALITÉ SUR LE TERRAIN

Cette étude propose également une cartographie de l'usage de ces divers termes tels qu'utilisés dans les différents pays européens, par les plates-formes d'ONGD et les organismes institutionnels concernés. Ils ont identifié le terme utilisé dans leur travail au quotidien et ce qui en est compris.

Dans le tableau 1, les définitions sont regroupées en quatre grandes catégories en fonction du concept auquel se réfèrent le plus ces organisations ainsi que la fréquence de leur usage. Le terme « OSC » réfère au secteur de la société civile, cette définition étant utilisée par les plates-formes d'ONGD ; le terme « Gouv DEV » renvoie aux ministères des Affaires étrangères (MAE) et des agences d'aide au développement ; le terme de « Gouv EDU » est utilisé pour désigner les termes utilisés par les ministères de l'Éducation et les institutions de l'enseignement.

Les informations collectées illustrent des différences dans l'usage de terminologie

- Entre les différents pays ;
- Entre les trois principaux acteurs présents dans cette étude --1) La plate-forme d'ONGD, 2) Les organismes institutionnels de l'enseignement concernés et 3) Les principaux organismes institutionnels des Affaires étrangères et du développement international ;
- Y compris les différences d'usage de ces termes par les

TABLEAU 1

Pays	Éducation au développement	Éducation mondiale	Éducation au développement durable	Éducation à la citoyenneté mondiale
 Autriche	OSC (éducation au développement et sensibilisation) Gouv. DEV (éducation au développement)	OSC (Apprentissage global) Gouv. DEV (Apprentissage global)		
 Belgique	OSC (éducation au développement) Gouv. DEV (éducation au développement)			OSC (éducation à la citoyenneté mondiale)
 Bulgarie		OSC (éducation mondiale) Gouv. EDU (éducation mondiale)		Gouv. EDU (éducation à la citoyenneté mondiale)
 Croatie		OSC (éducation mondiale)		OSC (éducation mondiale dans le cadre de l'éducation civique)
 Chypre		OSC (éducation mondiale) Gour. EDU (éducation mondiale) Gouv. DEV (éducation mondiale)	Gouv. EDU	
 République Tchèque	OSC (éducation mondiale au développement) Gouv. DEV (éducation mondiale au développement)			
 Danemark	OSC (Développement de capacités dans le domaine du développement)	OSC (éducation mondiale) Gouv. EDU (dimension internationale de l'éducation)	OSC (éducation au développement durable) Gouv. EDU (éducation au développement durable)	OSC (éducation à la citoyenneté mondiale et enseignement de la démocratie) Gouv. EDU (éducation à la citoyenneté)
 Estonie		OSC (éducation mondiale) Gouv. DEV (éducation mondiale)		
 Finlande	OSC (éducation au développement)	OSC (éducation mondiale) Gouv. DEV (éducation mondiale)	OSC (éducation au développement durable) Gouv. EDU (éducation au développement durable)	OSC (éducation à la citoyenneté mondiale)
 France				OSC (éducation à la citoyenneté et la solidarité internationale)
 Allemagne		OSC (Apprentissage global)	OSC (éducation au développement durable)	OSC (éducation à la citoyenneté mondiale)
 Grèce	OSC (éducation au développement) OSC (éducation mondiale au développement)			OSC (éducation à la citoyenneté mondiale)
 Hongrie		OSC (éducation mondiale) Gouv. DEV (éducation à la responsabilité mondiale)		
 Irlande	OSC (éducation au développement) Gouv. DEV (éducation au développement)		Gouv. EDU (éducation au développement durable)	Gouv. EDU (éducation à la citoyenneté) Gouv. DEV (éducation à la citoyenneté mondiale)
 Italie				OSC (éducation à la citoyenneté mondiale)
 Lettonie	Gouv. DEV (éducation au développement)	OSC (éducation mondiale) Gouv. DEV (éducation mondiale)	Gouv. EDU (éducation au développement durable)	Gouv. EDU (éducation à la citoyenneté)
 Lituanie		OSC (éducation mondiale)		
 Luxembourg	OSC (éducation au développement) Gouv. DEV (éducation au développement et sensibilisation)		OSC (éducation au développement durable)	Éducation au développement et sensibilisation
 Malte	OSC (éducation au développement)		Gouv. EDU (éducation au développement durable)	OSC (éducation à la citoyenneté mondiale) Gouv. EDY (éducation à la citoyenneté et éducation à la citoyenneté mondiale)
 Pologne		OSC (éducation mondiale)		
 Portugal	OSC (éducation au développement) Gouv. DEV (éducation au développement)			
 Slovaquie	OSC (éducation mondiale au développement) Gouv. DEV (éducation mondiale au développement, éducation au développement) Gouv. EDU (éducation mondiale au développement)	OSC (éducation mondiale) Gouv. EDU (éducation mondiale) Gouv. DEV (éducation mondiale)		
 Slovenie		OSC (éducation mondiale) Gouv. DEV (éducation mondiale)	Gouv. EDU (éducation pour le développement durable)	
 Espagne				OSC (éducation à la citoyenneté mondiale pour le développement durable)
 Sweden	Gouv. DEV (éducation au développement)			
 Royaume-Uni				OSC (éducation pour la citoyenneté mondiale, éducation à la citoyenneté mondiale) Gouv. DEV, Gour. EDU (éducation pour la citoyenneté mondiale, éducation à la citoyenneté mondiale)
 Norvège	Gouv. DEV (éducation au développement et sensibilisation)		Gouv. EDU (éducation au développement durable)	

trois principaux groupes d'acteurs dans un pays donné ;

- Ces différents termes pouvant également être utilisés par différents représentants du même secteur, par exemple différentes organisations de la société civile.

A la lecture de ce tableau, il est possible de conclure que :

- En comparaison, une large proportion des organismes institutionnels de l'enseignement se réfère à l'éducation pour le développement durable et à l'éducation à la citoyenneté comme étant les fondements théoriques de l'ECM. Une majorité des MAE et agences d'aide au développement continuent d'utiliser activement la notion d'éducation au développement. Ainsi, ces termes sont liés à une histoire et à des réseaux d'acteurs qui ont évolué avec le temps et continuent de les utiliser.
- En même temps, il est possible d'identifier une ambiguïté dans l'interprétation de ces termes, portant à confusion sur un usage et une vision commune d'une certaine notion. Par exemple, les acteurs de plusieurs pays (l'Irlande et la Belgique) soulignent que le terme d'éducation à la citoyenneté mondiale est considéré comme englobant l'éducation au développement et l'éducation au développement durable. De la même manière, il existe des pays qui voient l'ECM comme faisant partie de l'éducation à la citoyenneté. Il y a également une approche où les relations entre ces concepts sont envisagées sous le prisme de l'éducation à la citoyenneté mondiale pour le développement durable (Espagne).
- Dans l'ensemble, on peut conclure que leurs contenus, c'est-à-dire les sujets abordés, le savoir, les compétences et les valeurs qui sont typiques de l'ECM se recoupent largement. Les frontières sont relativement vagues et permettent d'intégrer différentes dimensions ;
- Par ailleurs, on dirait qu'il existe deux démarches différentes – une qui vise à nommer le processus d'apprentissage dans lequel on s'inscrit et une autre, qui se penche sur ce qui est fait précisément et les types de principes sur lesquels se baser. La première a l'air d'être définie par des postulats et des théories politiques, tandis que la seconde est menée par les praticiens.

Au vu des débats ci-dessus et de l'insatisfaction des ONG vis-à-vis des opérations relativement fréquentes de changement des termes liés à l'ECM, il peut être conclu que le langage utilisé et les délimitations théoriques restent un sujet important de préoccupation. Cependant, la question de la finalité recherchée par ces activités se pose. Cette finalité est-elle partagée au sein d'un même pays et par les acteurs d'un même milieu ? Plus important encore : en quoi ce processus contribue-t-il au développement de cette discipline et à la participation active, voire à la coopération des différents acteurs ? En vue de la pérennité de cette discipline, il serait important que cette discussion théorique ne soit pas un simple exercice linguistique, mais un outil utile à l'établissement de partenariats entre les différentes parties prenantes.

1.4. LES TYPES DE DÉFINITIONS

Il existe plusieurs propositions concernant les types de notions (Hicks, 2003 ; Krause, 2010). Ces catégories (thématiques) de mots peuvent être envisagées de plusieurs manières, dont au moins trois :

- (1) La finalité et les objectifs généraux du processus d'apprentissage en question. Par exemple, Krause (2010) distingue les approches non reconnues et reconnues d'éducation au développement. Les premières concernent les relations publiques pour l'aide au développement et les suivantes les domaines de la sensibilisation, de l'éducation générale et des compétences de la vie. L'étude du DEAR de la Commission européenne souligne la distinction entre (a) le plaidoyer et les campagnes et (b) les activités d'apprentissage global dans le domaine de l'ECM. Le but principal du plaidoyer et de la campagne est de changer les attitudes et les comportements d'un individu ou d'une société sur des sujets liés à l'ECM. Tandis que l'objectif principal de l'apprentissage global est de développer et de renforcer les compétences des individus dans un contexte d'éducation globale, à travers l'utilisation d'approches pédagogiques appropriées dans l'éducation formelle et non formelle. Dans une large mesure, ces activités se complètent et se recoupent en pratique.
- (2) Le point de vue de la philosophie, des valeurs et des principes de l'enseignement. Par exemple, Andreotti renvoie à deux types d'éducation à la citoyenneté mondiale : l'éducation douce et l'éducation critique, soulignant le rôle des réflexions critiques dans le but de « comprendre les origines des préjugés et leurs implications » (Andreotti, 2014; p.7). Dans la même lignée, Wintersteiner et al. démontrent deux approches de l'éducation à la citoyenneté mondiale : « l'éducation du citoyen du monde (se concentrant sur l'individu ; « le cosmopolitisme individuel ») et l'éducation à une citoyenneté mondiale (se concentrant sur les structures sociétales ; « le cosmopolitisme structurel ») » (Wintersteiner et al, 2015; p.10)
- (3) Le point de vue de l'acteur utilisant un seul de ces termes – le choix d'un acteur d'utiliser un terme en particulier donne des informations sur son contexte politique, ses pratiques ou ses activités d'éducation à la citoyenneté.

Au vu des informations collectées pour cette étude sur les délimitations théoriques de ces différentes notions, il est impossible de tracer des frontières claires entre les différentes catégories qu'utilisent les parties prenantes pour cadrer leurs activités d'ECM. Il est possible cependant de représenter l'ECM sur un spectre entre d'un côté, la démarche de sensibilisation et de l'autre, les expériences transformatives d'éducation à la citoyenneté mondiale.

Les activités de partage d'information et de relations publiques des MAE et de leurs agences ne relèvent pas de l'éducation à la citoyenneté. Cependant, sans avoir suffisamment d'informations détaillées sur les financements étatiques, il est souvent difficile de distinguer ces activités. Par exemple, les activités de communication et d'information du gouvernement relèvent-elles uniquement des relations publiques ? Ou ont-elles également une valeur éducative ? De la même manière, les fonds destinés à l'ECM ne devraient pas, selon les États, viser à renforcer la capacité des ONGD. Les activités de relations publiques et de renforcement des capacités d'une organisation sont à séparer des activités d'ECM. Ce qui signifie que les fonds dédiés aux activités de relations publiques et de renforcement des capacités des ONG ne doivent pas être intégrés dans les financements destinés à l'ECM.

2. LA MISE EN ŒUVRE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

L'éducation à la citoyenneté mondiale peut être mise en œuvre à travers trois types d'apprentissage: l'apprentissage formel (l'apprentissage organisé et structuré avec des objectifs pédagogiques clairs), l'apprentissage non formel (l'apprentissage organisé, qui peut avoir des objectifs pédagogiques), ainsi que l'apprentissage informel (pas d'objectif ni de structure spécifique, mais l'apprentissage peut avoir lieu). L'apprentissage peut avoir lieu dans différents environnements – écoles, musées, centres d'éducation informelle, événements variés, sur Internet, à domicile ou ailleurs. L'ECM peut également être envisagée comme un processus d'apprentissage qui se prolonge tout au long de la vie.

Dans le cadre de cette étude, les plates-formes d'ONG ont été invitées à décrire brièvement comment l'ECM était mise en œuvre dans leurs pays.

Les ONG de quasiment tous les pays se réfèrent à l'apprentissage non formel comme étant le principal volet d'introduction à l'ECM. Ont été mentionnées les activités suivantes : divers ateliers thématiques, formations, conférences et universités d'été, projections de films, actions de campagne, activités politiques et de mobilisation, voyages thématiques et camps d'été, activités bénévoles, événements locaux et bien d'autres. Pour la plupart, c'est le secteur des ONG, notamment des organisations de jeunesse qui sont les agents clés dans la mise en place et le soutien de ces activités. Dans la plupart des cas, elles s'inscrivent dans des projets financés soit par les budgets des collectivités locales ou d'organisations européennes et internationales.

Cependant, en vue de réformes systémiques de l'ECM au niveau national et sur le long terme, l'éducation formelle est cruciale. Quand les plates-formes d'ONG s'interrogent sur comment et dans quelle mesure le pays concerné met en œuvre l'ECM dans l'éducation formelle, elles s'appuient sur les trois critères suivants :

- (1) La place de l'ECM dans le programme scolaire national – pour caractériser l'ECM, les ONG regardent si les sujets de l'ECM sont présents et inclus dans le programme, et si oui, de quelle manière ;
- (2) Les méthodes d'enseignement – les ONG soulignent le rôle indispensable des enseignants dans l'enseignement d'une ECM de qualité, grâce notamment à leur formation et aux ressources disponibles ;
- (3) Les politiques d'éducation – les ONG se réfèrent au contexte politique et dans quelle mesure les politiques d'éducation sont « favorables » à l'introduction de l'ECM

Il doit être ajouté que ces trois critères sont complémentaires et interdépendants. Aussi les différents aspects identifiés autour de ces enjeux indiquent certains leviers dans le système qui favorisent un enseignement réussi de l'ECM.

2.1. LA PRÉSENCE DE L'ECM DANS LES PROGRAMMES NATIONAUX D'ENSEIGNEMENT

Quand il s'agit d'identifier la mise en œuvre de l'ECM dans l'éducation formelle, les pays se réfèrent principalement à l'intégration de l'ECM dans différentes matières du programme existant (Bulgarie, Lituanie, Malte). Les matières les plus citées sont : éducation civique et citoyenne, les matières de sciences sociales comme l'histoire, les sciences politiques, la philosophie, la psychologie, la géographie, l'éducation religieuse ainsi que les sciences éthiques et environnementales.

Certains pays ont mentionné des cas où l'ECM est mise en œuvre à travers une approche transversale. Elle regroupe diverses matières dans l'exploration des questions liées à l'ECM et incitant les enseignants de différentes disciplines à collaborer (Autriche, Finlande, Grande-Bretagne).

Parfois, la mise en œuvre de l'ECM dans l'éducation formelle correspond à une approche globale de l'école (en anglais, « whole school approach »). Cette approche met en avant la présence de l'ECM non seulement dans le programme d'apprentissage mais également dans l'école dans son ensemble. La culture et les valeurs de l'école, sa vision, son environnement d'apprentissage et ses relations avec d'autres organisations et la communauté locale en font partie. Cette approche rappelle que le processus d'apprentissage ne s'appuie pas que sur le curriculum explicite (le programme formel et énoncé) mais aussi le curriculum implicite. Celui-ci comprend les aspects tacites et omniprésents de l'enseignement liés par exemple, à l'environnement de l'école et les attitudes de l'enseignant (Eisner, 1994)

L'approche globale de l'école intègre la direction de l'école : l'équipe de direction de l'école soutient et participe à l'intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans la vie quotidienne de l'école, ainsi que dans le processus d'apprentissage. Le manque de soutien de la direction de l'école est mentionné par plusieurs pays comme faisant obstacle à une intégration réussie de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans l'éducation formelle.

Aussi, même si les évaluations des pays ne citent pas directement ladite approche globale de l'école, dans plusieurs cas, certains volets de cette approche sont cités. Par exemple, comment certains sujets de l'éducation à la citoyenneté mondiale sont inclus dans l'évaluation du processus d'apprentissage ou de l'école (en Autriche, ils sont pris en

compte dans l'évaluation qualitative de l'école). Certains pays indiquent que l'éducation à la citoyenneté mondiale dans l'éducation formelle est soit minimale soit inexistante (en Croatie, à Chypre, en Pologne et en Slovaquie).

Exemple : Angleterre (Royaume Uni)

L'éducation à la citoyenneté par l'approche globale de l'école

En 2013, le Royaume Uni a lancé un programme d'apprentissage mondial (en anglais Global Learning Programme - GLP) ambitieux de par ses ressources et sa portée.

L'objectif est d'assurer le soutien nécessaire aux écoles dans tout le pays, afin que les élèves puissent étudier de manière systématique les enjeux globaux et acquérir les compétences nécessaires au monde d'aujourd'hui.

GLP défend l'approche globale de l'école comme étant la plus efficace. Il invite ainsi, dans le cadre de ce programme, les écoles à intégrer les aspects de l'apprentissage global dans le plus d'espaces d'apprentissage possibles, y compris le programme, l'enseignement, l'apprentissage, l'éthique de l'école et la culture, la direction, les processus de planification et de management, les activités extrascolaires, les relations avec la communauté...

GLP propose aux écoles divers outils pratiques ainsi que des lignes directrices de gestion de projet, permettant d'évaluer la situation actuelle et de prévoir des actions futures s'inscrivant dans l'approche globale de l'école :

Le cadre de l'approche globale de l'école du programme GLP comprend 12 critères pour aider les écoles à incarner l'apprentissage mondial. Ces critères sont divisés en quatre catégories principales : la réussite de l'élève, la pratique des enseignants, les comportements et relations et la direction et la communauté ;

- L'audit du programme GLP
- Le plan d'action du GLP

Les 12 critères s'inscrivant dans l'approche globale de l'école sont liés à l'évaluation du cadre mis en place par The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) et le département du gouvernement du Royaume Uni en charge des inspections des écoles. Dans ce cadre, les actions possibles vers une intégration systémique des volets de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans le système éducatif peuvent réellement être discutées.

2.2 MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

Même si des thèmes de l'éducation à la citoyenneté mondiale font partie du programme national, la manière dont ils sont enseignés est également importante. L'enseignant est la personne qui « active et dénoue » des notions qui n'existent que sur le papier, le rôle de l'enseignant est donc crucial pour une mise en œuvre réussie de l'éducation à la citoyenneté mondiale.

En synthétisant les informations fournies par les différents pays concernant la situation nationale de l'ECM, les aspects liés aux pratiques d'enseignement qui affectent la réussite de la performance de l'enseignant sont les suivants :

LES COMPÉTENCES D'UN ENSEIGNANT EN ACTIVITÉ

Plusieurs pays soulignent dans leurs réponses que la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté mondiale dépend de la volonté et des compétences individuelles des enseignants : « les enseignants n'ont pas les compétences nécessaires » (Lituanie) ; « Il faut un enseignant très engagé et déterminé pour mettre en œuvre [les sujets d'ECM] » (Danemark)

Dans ce contexte, la notion de « compétence » est comprise de manière complexe, incluant les connaissances, les valeurs et les attitudes.

Dans un premier temps, l'ECM est associée à une pédagogie transformationnelle et participative. C'est pourquoi il est important que les enseignants soient capables d'appliquer et à l'aise avec les méthodologies et stratégies d'enseignement de l'ECM. Celles-ci permettent à l'apprenant par exemple, d'évaluer et d'analyser de manière critique diverses situations complexes, de penser de manière créative et de trouver des solutions alternatives à des problèmes communs. Elles invitent également l'apprenant à étudier son rôle et son influence dans le cadre de différents processus, à réfléchir activement à ses propres attitudes et opinions ainsi qu'à celles des autres. L'ECM vise à développer des compétences de coopération et à participer activement à la construction d'un environnement meilleur.

Deuxièmement, un critère important est celui des valeurs et les attitudes de l'enseignant ainsi que sa volonté à comprendre de façon approfondie les sujets et questions liés à l'ECM.

Les réponses des pays soulignent un risque à ce sujet. Si les thèmes de l'ECM sont enseignés sans la réflexion nécessaire, une approche approfondie et une analyse critique, alors la démarche sera contreproductive. Les stéréotypes risquent d'être renforcés et les messages simplifiés sur des enjeux internationaux complexes.

LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE D'UN ENSEIGNANT

Pour assurer une mise en œuvre efficace de l'ECM, il est important que les différentes dimensions de l'ECM soient incluses dans la formation initiale et continue d'un enseignant. Cela permet de développer les compétences de l'enseignant décrites dans le paragraphe précédent.

Plusieurs pays indiquent que l'ECM est incluse dans la formation continue des enseignants (Autriche, Estonie, Belgique, Irlande,

République Tchèque, Grèce, Lettonie, Slovaquie et Espagne). Pourtant dans de nombreux cas, il y a un manque d'information sur le fait de savoir si cette formation fait partie des sessions de formation continue accréditées par le gouvernement ou si les formations sont proposées par des ONG aux enseignants de leur propre volonté, comme cela a été mentionné par la Pologne, Chypre, la Slovaquie entre autres. Certains pays remarquent que des thèmes de l'ECM font partie de la formation initiale des enseignants (Autriche, Belgique, Danemark, Irlande).

Dans ce cas, il est important de souligner que le rôle et l'influence des ONG et de la société civile déterminent si les sujets d'ECM sont inclus dans la formation des enseignants (Bourn, 2017). Cela se manifeste par le fait que les ONG et la société civile mettent l'ECM dans le programme éducatif et que les ONG sont souvent activement engagées dans la formation des enseignants. Les plates-formes de beaucoup de pays démontrent que leurs membres jouent un rôle important dans la formation des enseignants aux sujets d'ECM.

LES RESSOURCES DISPONIBLES

Un autre aspect souvent mentionné dans la mise en œuvre de l'ECM est de savoir si les ressources pédagogiques sont disponibles et de qualité.

Les ONG jouent un rôle actif à ce sujet également, fournissant des ressources pédagogiques en versions papier et numérique aux écoles ; des pays comme l'Estonie, la Belgique, Chypre, l'Espagne et la Norvège soulignent particulièrement leur engagement dans la création et la diffusion de telles ressources.

Certains pays disposent également de centres de ressources, parfois connectés en réseau, dédiés aux thèmes de l'ECM (par exemple : réseau des centres de ressources en Autriche ou le consortium des centres d'éducation au développement au Royaume-Uni).

À cet égard, et en particulier en ce qui concerne les enseignants et leurs compétences, il faut également prendre en considération les contextes nationaux, par exemple, le soutien et la mise à disposition des ressources aux écoles et aux enseignants, la rémunération des enseignants, les traditions pédagogiques et d'autres facteurs qui affectent le travail des enseignants et leurs pratiques d'enseignement.

2.3 LES POLITIQUES D'ÉDUCATION

En caractérisant la présence de l'ECM dans l'éducation formelle, les ONG nationales décrivent les initiatives politiques comme étant un facteur majeur facilitant l'intégration de l'ECM dans l'éducation de manière systématique. À cet égard, les réformes du programme scolaire, initiées par les ministères de l'Éducation (Italie, Finlande) ou réformes liées à la formation des enseignants sont les plus souvent mentionnées.

Plusieurs pays dans leur questionnaire identifient la réforme des programmes comme une opportunité et une base de discussion sur ce qui devrait être enseigné dans les écoles. Ces pays soulignent dans ce cadre la possibilité d'une conversation constructive sur le rôle de l'ECM dans les systèmes d'éducation nationale et d'un partenariat actif entre les différents acteurs de l'ECM.

Par ailleurs, les deux principaux acteurs de l'éducation internationale – l'OCDE avec le projet The Future of Education and Skills 2030 et le bureau international de l'éducation de l'UNESCO – soulignent qu'il est essentiel, dans la société du XXI^e siècle, d'avoir les compétences qui sont étroitement liées aux connaissances, capacités et attitudes promues par l'ECM. Par exemple, l'OCDE a récemment introduit et commencé à travailler sur la notion de « compétence mondiale » (« global competence » en anglais). Elle se définit comme « la capacité à analyser les enjeux locaux, mondiaux et interculturels, ainsi qu'à comprendre et à apprécier les perspectives et les points de vue des autres, afin d'engager dans des interactions ouvertes, appropriées et efficaces avec des populations de cultures différentes, et d'agir pour le bien-être collectif et le développement durable ».

Exemple : la Bulgarie

LE RÔLE DES ONG DANS LE SOUTIEN DES ENSEIGNANTS

La plate-forme bulgare des ONG de développement souligne qu'une attention ciblée au soutien des futurs enseignants et de ceux en exercice, afin d'améliorer leurs compétences d'enseignement des sujets mondiaux, a permis la dissémination des pratiques de l'ECM à travers le pays grâce aux formations d'enseignants.

Les membres de cette plate-forme soutiennent également l'apprentissage actif et la formation des enseignants. Notamment, plusieurs membres de la plate-forme bulgare des ONG de développement sont accrédités par l'État comme organismes de formation professionnelle continue (en anglais Continuing professional development ou CPD) du personnel enseignant bulgare. Une autre réussite réside dans le fait que deux centres nationaux d'études universitaires supérieures des enseignants ont intégré dans leurs programmes et leurs cours accrédités des sujets en lien avec l'éducation à la citoyenneté.

Exemple : Italie

UN PROGRAMME MINISTÉRIEL S'APPUYANT SUR L'ECM

La plate-forme italienne nationale d'ONG de développement indique que des réformes nationales ont été lancées et que ce niveau systémique de réforme offre l'opportunité pour l'ECM d'être mise en œuvre dans l'éducation formelle. Notamment, le ministère de l'Éducation a adopté le programme national « Compétences et environnement d'apprentissage » de 2014 à 2020. Ce programme vise à la promotion de la citoyenneté mondiale (en lien avec l'objectif spécifique « de renforcement des compétences clés des étudiants »). Il s'appuie sur des interventions « visant au développement de compétences transversales, civiques et sociales, relevant de la notion large de promotion de la citoyenneté mondiale, afin de former des citoyens responsables et conscients dans une société moderne connectée et interdépendante » (Questionnaire, Italie).

3. A COMBIEN SE CHIFFRE LE FINANCEMENT PUBLIC DE L'ECM ?



Mural painted by the artist Rafael Campaña Ochoa and students of the Erich Kästner - school in Bochum, Germany
Credit: Beate Black

Plusieurs obstacles majeurs existent concernant la récolte des données liées aux financements. Il est important de les prendre en compte, quand il s'agit d'analyser les données de cette étude :

- 1 Des inconsistances terminologiques - comme mentionnées plus haut, les différents pays et les organisations au sein d'un même pays utilisent des notions variées. C'est pourquoi il est impossible de comparer de manière exacte les budgets des différents pays. Les délimitations théoriques ou la compréhension de l'ECM dans un pays peuvent ne pas correspondre avec celles d'un autre pays, ce qui a des conséquences sur ce qui est inclus ou pas dans la catégorie de financement.
- 2 Les différentes structures budgétaires - Les méthodes de planification et d'enregistrement du budget peuvent varier entre les différents pays et institutions. Les fonds alloués à l'ECM dans une institution gouvernementale spécifique peuvent ne pas avoir été isolés dans une ligne budgétaire distincte. S'ils ont été intégrés dans différentes lignes budgétaires et proviennent de divers fonds, il peut être très difficile de saisir et tracer cette information. Il peut être assumé que cette situation s'applique, en particulier aux établissements publics d'éducation, dont les fonds liés à l'ECM peuvent être intégrés à diverses catégories budgétaires, par exemple, selon les groupes ciblés ;
- 3 L'accès aux données - à cause en partie des limites susmentionnées, il est difficile d'avoir accès et de récolter des informations exactes sur les financements publics alloués à l'ECM. C'est pourquoi il est possible que les informations fournies par les pays ne comprennent pas l'ensemble des fonds en lien à l'ECM, ou au contraire qu'elles comprennent des fonds qui ne sont directement destinés à l'ECM ;
- 4 La fiabilité des données collectées - les données collectées à travers les questionnaires ont été comparées aux informations disponibles dans d'autres études (GENE, 2015). Dans certains cas, des écarts ont été constatés, d'où la préoccupation sur la fiabilité des données collectées. Ces cas ont été identifiés et signalés dans ce rapport ;
- 5 Comprendre l'ensemble des financements publics - cette étude est principalement orientée vers les ministères et les institutions du secteur des Affaires étrangères et du développement international. Cependant, il est possible que des fonds publics issus d'autres secteurs (tels que la culture, l'environnement, l'agriculture, etc.) soient disponibles et n'aient pas été pris en compte.

3.1. LES FINANCEMENTS NATIONAUX PUBLICS : LE MONTANT TOTAL

Dans cette étude, les plates-formes nationales d'ONG de développement étaient invitées à identifier les deux plus importantes institutions gouvernementales qui financent l'ECM dans leurs pays respectifs. Elles devaient ensuite les contacter afin d'obtenir des informations sur leur participation dans le financement de l'ECM et de leur demander de remplir le questionnaire d'étude.

Pour la plupart, les MAE ou les agences nationales de développement ont déclaré les montants des financements publics dédiés à l'ECM dans leur pays. Dans certains cas (Irlande, Lettonie, Lituanie, Malte, Slovaquie), les ministères de l'Éducation et autres acteurs de ce secteur ont également déclaré être engagés et/ou soutenir financièrement des activités d'ECM. Cela peut décrire à la fois leur soutien y compris financier à différents secteurs et divers acteurs d'un même secteur, tout comme les relations entre ces organismes institutionnels et les plates-formes d'ONG de développement.

L'ensemble des données nationales est représenté dans le tableau n°2. Les questionnaires complétés dans le cadre de cette étude et renvoyés par les pays sont les premières sources d'information. Dans certains cas, le questionnaire a été complété par un entretien, afin d'obtenir des informations plus détaillées. Pour certains pays (l'Autriche, la France, l'Espagne) il n'y avait pas d'informations complètes sur les ressources financières allouées par les gouvernements nationaux à l'ECM. Les données liées au financement ont été trouvées dans une autre étude reconnue, qui a été conduite durant la même période, principalement celle menée par le réseau GENE, en 2015.

Ces données montrent les fonds alloués par chaque pays à l'ECM durant la période de 2011 à 2015. Ce tableau montre quelle institution a financé des activités d'ECM et dans quelle mesure, durant ladite période. Il donne également, en fonction des informations disponibles, un bref commentaire sur ce financement (les conditions de sa mise en œuvre : les objectifs, les activités, les publics visés et le programme dans lequel il s'inscrit). La dernière colonne contient des commentaires concernant les financements additionnels prévus par la même ou une autre institution, dont les références étaient incluses dans les questionnaires reçus dans le cadre de cette étude.

OÙ PEUT-ON CONSTATER UNE AUGMENTATION DES FINANCEMENTS ?

En comparant les données de chaque pays entre la première année reportée (principalement 2011) et la dernière année (2015), on constate une légère augmentation des financements dans certains pays (Luxembourg +1%, Finlande +2%, Irlande +14%). Certains pays connaissent une augmentation moyenne (la Slovaquie +30%, la République tchèque +25%) ou une augmentation substantielle des financements (Slovénie +65%, Danemark +77%). Tandis que pour d'autres pays, l'augmentation dépasse les 100% (Allemagne +108%, Lettonie +285%).

Concernant l'augmentation relativement importante des financements dans certains pays, il est important de distinguer plusieurs types de situations :

- (a) l'augmentation a été progressive d'année en année (Allemagne) ;
- (b) l'augmentation est due à une différence de financement entre 2014 et 2015 (Danemark, Lettonie), qui peut être liée à un programme budgétaire en particulier ou une priorité comme l'Année européenne du développement (AED) 2015, qui a alloué d'importants financements, en 2015 ;
- (c) même si le financement a augmenté de manière significative entre la première et la dernière année de ladite période, le montant du financement dépend d'une année sur l'autre et il n'y a pas de tendance progressive (Slovénie).

OÙ PEUT-ON CONSTATER UNE DIMINUTION DES FINANCEMENTS ?

Plusieurs pays constatent une diminution des financements, en comparant le début de la période (principalement 2011) et la dernière année de la période (2015), par exemple, Portugal -0,17%, Suède -2% et Belgique -11%.

Il s'agit d'un aperçu des tendances des financements, en comparant le montant des financements entre la première et la dernière année de la période du sondage de 2011 à 2015 (en fonction des informations disponibles). Afin d'avoir une vision complète de l'état des financements, il faut se pencher sur la situation et les évolutions des financements annuels dans chacun des pays.

Les différences de financement année par année constituent un autre paramètre, qui permet de comparer la situation dans différents pays. Il y a des pays avec un certain degré de stabilité et de gradualité des financements (Luxembourg) et d'autres pays dont les fonds varient d'année en année (en augmentant ou diminuant), ainsi on peut donc identifier un certain degré d'imprévisibilité (Slovénie). Cela peut être expliqué par certains contextes politiques qui affectent le secteur en entier ou la prévisibilité budgétaire du pays concerné. Cependant, ces conclusions nécessiteraient des informations plus détaillées.

Néanmoins, malgré quelques augmentations et de diminutions exceptionnelles de financements, on constate globalement une stagnation des financements à travers les pays concernés, qui ne sont ni fortement à la hausse ni vraiment à la baisse.

Même si cette étude se penche sur les financements des activités d'ECM pour la période de 2011 à 2015, une autre donnée intéressante pour avoir une vue d'ensemble, concerne l'allocation des financements après 2015, c'est-à-dire, en 2016. Au cours de cette étude, 11 gouvernements et leurs agences ont également donné des informations dans leurs questionnaires sur les financements de 2016. Le montant des financements alloués à l'ECM dans 7 pays (Estonie, Finlande, Lettonie, Lituanie, Pologne, Slovaquie) diminue en 2016, en comparaison avec 2015. Dans 4 pays (Allemagne, Portugal, Slovénie et la Suède) le montant des fonds de 2016 est supérieur à celui de 2015. Toutes ces institutions sont soit des MAE ou des agences d'aide au développement. Il s'agit d'un élément important, considérant que 2015 était l'AED, mais aussi l'année de conclusion des OMD et de lancement des ODD, il peut être déduit que l'augmentation des financements cette année est imputable à un de ces événements. Cela montre également que les financements destinés au secteur de l'ECM sont, dans une certaine mesure, une façon de faire évoluer l'agenda politique.

3.2. LES FINANCEMENTS NATIONAUX PUBLICS : LE CONTEXTE PAYS PAR PAYS

Le tableau 3 présente les chiffres des financements nationaux, complétés par d'autres indicateurs spécifiques à chacun des pays, qui permettent de comparer et de mieux analyser le montant de financement versé par chaque gouvernement. Ces deux indicateurs sont la population par pays et leur RNB (Revenu National Brut).

Le tableau ci-dessous montre le montant de financement d'ECM par habitant et le ratio montant de financement d'ECM pour 1 million d'euros de RNB. De plus, étant donné que les financements d'ECM viennent principalement des MAE et des agences d'aide au développement, la dernière colonne montre la part d'aide publique au développement (APD) du RNB pour mieux mesurer l'engagement du pays en faveur du développement.

Ces données de 2015 proviennent d'Eurostat (population, 2015 : RNB 2015) et de l'OCDE (OCDE/%RNB)

3.3. LES FINANCEMENTS NATIONAUX PUBLICS ET LES AUTRES TYPES DE FINANCEMENTS

On part du principe que les ONG, en tant que bénéficiaires, sont au courant de l'état actuel des financements locaux. Dans le cadre de cette étude, les ONG de développement ont dû expliquer comment, selon elles, les principaux bailleurs finançaient les activités d'ECM mises en œuvre par les ONG dans leur pays, et classer ces mêmes bailleurs selon le montant connu de leur soutien. Ces données ne permettent pas de fournir une description complètement objective de la réalité et ce pour plusieurs raisons. Souvent les ONG n'ont pas accès aux informations relatives à tous les différents bailleurs de fonds. Les informations s'appuient uniquement sur les connaissances, l'expérience, l'activité et l'interprétation de l'état actuel de la situation de chacune des ONG. Mais elles restent utiles pour établir une vue d'ensemble de l'état des financements dans chaque pays du point de vue des ONG. Cela permet aussi de considérer les financements des institutions étatiques respectives, en comparaison avec les autres sources de financement.

Une attention particulière a été portée sur le fait que les plates-formes d'ONG de développement choisissent et indiquent ce qu'elles considèrent être le plus important bailleur de fonds pour les activités d'ECM dans leur propre pays. En se basant sur les questionnaires correctement complétés, 45% (les plates-formes d'ONG de développement de 10 pays) ont indiqué que dans leur pays, l'État était le principal bailleur de fonds pour les activités des ONG dans le domaine de l'ECM. 55% (les plates-formes d'ONG de développement de 12 pays) ont considéré qu'il s'agissait plutôt d'un bailleur européen ou international.

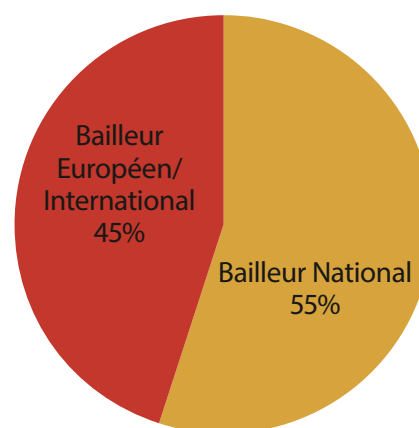
LES FINANCEMENTS NATIONAUX COMME SOURCES PRIORITAIRES DE FONDS

En comparant les réponses, on peut conclure que les 10 pays qui ont identifié un des bailleurs publics nationaux comme étant le principal bailleur, sont les pays appelés de « l'Europe des quinze » (plus la Norvège). Ce sont les pays avec le plus haut RNB par habitant en Europe : l'Autriche, la Belgique, le Danemark, la Finlande, l'Irlande, l'Italie, le Luxembourg, le Portugal, l'Espagne et la Norvège.

Par ailleurs, dans ces 10 pays, qui ont identifié les bailleurs publics comme étant les principales sources de financement allouées aux ONG pour l'ECM, le bailleur en question était soit le MAE soit une agence de développement. Aucun des pays n'a par exemple identifié un ministère ou un organisme du secteur éducatif comme principal bailleur. Trois de ces pays ont identifié le ministère de l'Éducation comme la seconde source la plus importante de financement pour les ONG de l'ECM (Autriche, Finlande, Italie). Un pays a identifié le ministère de l'Éducation comme le troisième bailleur le plus important de fonds pour les ONG sur les sujets d'ECM (le Danemark).

Le principal bailleur de fonds des ONG au niveau national dans le domaine de l'ECM

LE PRINCIPAL BAILLEUR DE FONDS DES ONG AU NIVEAU NATIONAL DANS LE DOMAINE DE L'ECM



DES FINANCEMENTS EXTERNES COMME SOURCE PRIORITAIRE DE FINANCEMENT

À leur tour, les nouveaux États membres de l'UE indiquent des bailleurs étrangers et non gouvernementaux comme principaux bailleurs de fonds alloués aux ONG dans le domaine de l'ECM. Ce sont les pays avec le plus bas RNB par habitant en comparaison avec le premier groupe: la Bulgarie, la Croatie, Chypre, l'Estonie, la Grèce, la Hongrie, la Lettonie, la Lituanie, Malte, la Pologne, la Slovaquie et la Slovénie.

Concernant ce groupe, il est important de noter que l'ensemble des 12 pays a indiqué l'UE comme étant le plus important bailleur étranger du secteur des ONG. Cela coïncide avec d'autres études, comme le rapport de la Commission européenne. Il confirme que la Commission



européenne a influencé de manière significative les agendas de l'éducation au développement et la sensibilisation, tout comme les activités et la capacité des OSC dans les États membres de l'UE, et spécialement dans les pays qui ont rejoint l'UE après 2004 . Cependant, en prenant en compte les retours de cette étude, il peut être conclu que la situation n'a pas réellement changé depuis près d'une décennie. L'activité de certaines ONG dans le secteur de l'ECM dépend encore des financements de l'UE, contribuant à l'état actuel en stagnation du modèle de financement et de mise en œuvre de l'ECM.

Par ailleurs, il est intéressant de se pencher sur l'état des financements de l'UE pour mieux comprendre les opportunités de financements ainsi que leurs obstacles. La plupart des pays reçoivent des financements de l'UE à travers la Commission européenne pour la coopération internationale et le développement (DG DEVCO) et en particulier le programme thématique « acteurs non étatiques et autorités locales du développement », qui soutient les projets DEAR. Ce financement est organisé à travers des appels à projet, pour lesquels les bénéficiaires éligibles peuvent participer et recevoir des fonds de la Commission européenne directement.

Dans ce contexte, il est important de souligner que déjà, en 2006, des règles spécifiques avaient été établies pour soutenir les nouveaux États membres de l'UE dans le cadre

de ce programme thématique. Une certaine partie des fonds était ainsi réservée aux nouveaux États membres de l'UE, qui bénéficiaient également d'un taux inférieur de cofinancement .

Cette étude TRIALOG évaluant l'état des financements de ce programme pendant la période de 2004 à 2013 stipulait que les États ayant rejoint l'UE après 2004 avaient « un certain succès » concernant la réception de financements liés à l'appel à projet du projet DEAR. Les demandeurs principaux étaient notamment capables d'attirer 17.4% du montant total des subventions et 14.1% du montant total de l'argent disponible . Cependant, il est utile de rappeler que les pays susmentionnés ou les pays de l'UE 10/12 ont reçu moins de 15% de l'ensemble des financements. Se pencher sur ces données dans le contexte décrit plus haut, et comprenant que l'UE est la principale source de financement des activités d'ECM dans ces pays, il est possible d'identifier une situation inégalitaire au regard des montants des financements dédiés à l'ECM de ladite « Europe des Quinze » et des autres pays de l'UE, appelés en anglais les pays EU10/12.

L'étude TRIALOG démontre également des inégalités entre les pays UE 10/12 eux-mêmes, qui ont reçu des financements. En ce sens, 60% de l'ensemble des financements de la Commission européenne accordés par l'appel à projet DEAR pour la période de 2004 à 2013 a été capté par les OSC de trois pays : la République Tchèque, la Pologne et la Hongrie. Cela s'explique notamment par le fait que ces trois pays aient mis en place des mécanismes de cofinancement en complément des subventions versées par la Commission européenne

3.4. LES PROFILS DES BAILLEURS

Cette étude montre que les MAE et agences d'aide au développement sont les principaux bailleurs de fonds destinés à l'ECM au niveau national, suivis des ministères de l'Éducation et ses agences. En se basant sur les informations récoltées dans le cadre de cette étude, il est possible de dessiner le profil de chacun de ces bailleurs.

MAE ET AGENCES D'AIDE AU DEVELOPPEMENT

Les objectifs des financements :

- Les financements d'ECM visent à sensibiliser le grand public aux enjeux de développement international, aux interdépendances dans un monde globalisé et à encourager la participation de tous à la création d'un monde plus juste et plus durable. Les arguments se réfèrent aux besoins pratiques qu'ont les MAE et agences de communiquer sur la vision du pays et la contribution du pays à la création d'un monde plus juste, en se renvoyant également à la solidarité internationale. L'état des financements du MAE et ses agences est étroitement liés aux cadres européens et internationaux qu'appliquent les autorités nationales respectives.

Le principal groupe cible à atteindre :

- Le grand public est le groupe cible prioritaire.

Les principaux bénéficiaires :

- Les ONG étaient les bénéficiaires prioritaires. Elles sont suivies des institutions d'études supérieures et des écoles.

Les principales activités financées :

- Les MAE et agences d'aide au développement financent un panel relativement large d'activités. Ce sont surtout des activités de communication ou de sensibilisation (campagne, événements variés, contenu pour les médias, etc.). Ou des activités pédagogiques (formations pour enseignants, ONG, étudiants, développement de ressources pédagogiques, partenariats avec des institutions d'études supérieures, etc.). Ces activités prennent principalement la forme de projets.

Les procédures d'allocations des financements :

La procédure principale d'allocation des financements est un appel ouvert à projets (applicable en premier lieu au secteur des ONG). De la même manière, au niveau national, les fonds peuvent être alloués à certaines organisations ou plateformes qui répartissent le financement à d'autres organismes ou à qui a été déléguée une mission spécifique.

MINISTÈRES ET INSTITUTIONS DE L'ÉDUCATION

Les objectifs des financements :

- En général, les fonds destinés à l'ECM visent à une éducation qui réponde aux besoins actuels, notamment en renforçant les compétences des élèves (connaissances, attitudes et valeurs) utiles dans un monde globalisé et complexe. Il existe deux types d'approches quant au rôle de l'ECM pour les élèves en tant qu'acteurs de la société de demain. La première approche se base sur les valeurs de solidarité, de coresponsabilité de participation, tandis que la seconde approche s'appuie sur le besoin d'être compétitif dans un monde globalisé.

Le principal groupe cible à atteindre :

- Les participants au processus éducatif (en particulier les élèves, les étudiants et les enseignants) font partie du principal groupe cible.

Les principaux bénéficiaires (dans le domaine de l'ECM):

- Les agences gouvernementales et autres organismes publics en charge de fonctions spécifiques relevant du secteur éducatif dans un pays en particulier et dans la stratégie éducative actuelle (par exemple, le développement du programme scolaire, la formation initiale et continue des enseignants, la qualité de l'éducation, l'inspection, etc.).

Les principales activités financées et la traçabilité des fonds alloués:

- La plupart des fonds alloués aux objectifs d'ECM ne peut pas être isolé. Ils sont en effet intégrés selon les thèmes et les missions à d'autres volets de financement. Ces volets comprennent d'autres activités éducatives (le développement et la mise en œuvre du programme, la formation et le renforcement de capacités des enseignants, les réseaux d'écoles, etc.). Par conséquent, il est seulement possible d'identifier les fonds dirigés vers un groupe cible restreint ou spécifique, comme l'université d'été de l'ECM, la Global Education Week etc.

La procédure d'allocations des fonds :

- La principale procédure d'allocation des financements est un appel ouvert à projets (principalement applicable au secteur des ONG). De la même manière, au niveau national, les fonds sont alloués à certaines organisations ou plateformes à qui a été déléguée une fonction spécifique ou qui redistribue le financement à d'autres organismes.
- À la lumière des éléments ci-dessus, la plupart des fonds, qui soutiennent également l'ECM, est redistribuée aux agences gouvernementales compétentes et aux autres organismes institutionnels du secteur pour la mise en œuvre de leurs missions en application des procédures établies dans chaque système éducatif.

Certaines conclusions peuvent être tirées à partir de ces informations. Premièrement, pour les MAE et les agences d'aide au développement, l'éducation formelle joue un rôle important dans la promotion et la mise en œuvre des idées de l'ECM et la réalisation des objectifs liés à l'ECM.

Cependant, au regard des procédures de gestion des financements, on peut indiquer une tendance des MAE et des agences d'aide au développement à concentrer l'allocation de leurs financements à des contributions annuelles et à des activités liées à des projets, alors que les ministères de l'Éducation et ses agences soutiennent des démarches sur le long terme. Les MAE et les agences d'aide au développement ne coopèrent pas directement avec le secteur de l'enseignement, notamment les écoles (les élèves et les enseignants). Il y a donc dans un second temps, le réel besoin d'intermédiaire ou d'« interprète » qui comprenne à la fois les MAE et agences d'aide au développement, ainsi que le langage, l'environnement et les attentes des acteurs du système éducatif. Cela amène à la troisième leçon clé de cette étude : les ONG jouent un rôle important dans la mise en œuvre des activités d'ECM dans leur pays.

3.5 LES FACTEURS AFFECTANT LES FINANCEMENTS

DU POINT DE VUE DES ONG

Dans cette étude, les ONG ont identifié ce qu'elles estiment être les facteurs les plus importants dans le maintien ou l'augmentation des fonds publics versés aux ONG pour leurs activités d'ECM au niveau national.

Les facteurs les plus souvent cités sont listés ci-dessous. Ils sont classés par ordre de priorité, telle qu'évaluée par les organisations interrogées.

1 DES PRIORITÉS POLITIQUES NATIONALES FAVORABLES

Dans leurs réponses, les pays expliquent qu'un cadre politique en faveur des objectifs de l'ECM a un impact à la fois sur la coopération entre les ONG et le gouvernement, ainsi que sur les financements disponibles.

«Ceci est un élément essentiel. Si les priorités politiques sont en cohérence avec les objectifs d'une éducation mondiale, la coopération entre les ONG et les gouvernements sera également bonne en termes d'opportunités de financement.» (Pologne)

Cet environnement politique est une condition essentielle à la reconnaissance et la priorisation de l'ECM au niveau national. Hicks (2003), en décrivant la situation de l'éducation à la citoyenneté mondiale au Royaume-Uni dans les années 80, soulignait déjà des « attaques de la droite » et des politiciens du camp conservateur en désaccord avec le contenu et les approches pédagogiques mis en œuvre dans l'éducation mondiale.

Cette analyse est d'autant plus pertinente dans le contexte actuel de montée en popularité des partis politiques de droite dans de nombreux pays. Cet environnement politique a un impact sur le succès de la mise en œuvre de l'ECM ainsi que sur les engagements financiers du secteur public en faveur de l'ECM. Récemment le rapport du réseau

GENE sur l'état de l'éducation à la citoyenneté mondiale en Europe considère ce contexte politique comme étant une des difficultés les plus importantes.

Par ailleurs, il devrait être souligné que le processus éducatif lui-même ainsi que les politiques liées au programme scolaire sont particulièrement influencés par les directives politiques. Comme le disait Levin, « le mécanisme principal, à travers lequel les décisions sur les politiques publiques [d'éducation] sont prises, reste la politique » (p.8; Levin, 2007).

2 L'EXISTENCE DE STRUCTURES DE PARTENARIAT ET DE RELATIONS ENTRE LES ONG ET LE GOUVERNEMENT

Plusieurs plates-formes d'ONG expliquent que l'absence d'une solide coopération avec le gouvernement a un impact significatif sur la disponibilité et la portée des financements. De la même manière, si ces relations sont établies, elles doivent être maintenues et devraient se concentrer sur la coopération à long terme.

Dans ce contexte, il était aussi mentionné qu'il y avait un certain désaccord lié à la coopération entre les ONG et le gouvernement, sur le rôle de chaque acteur. Par exemple, les ONG sont souvent considérées comme des gardiennes, contrôlant la bonne mise en œuvre des différentes procédures, ce qui affecte la mise en place et le maintien de telles relations.

Un autre aspect très important qui a émergé des commentaires des questionnaires et de plusieurs entrevues est la question de la confiance. Dans ce contexte, il est possible d'identifier deux distinctions :

(a) la confiance du gouvernement dans les ONG, en tant qu'expertes de terrain à la fois sur le contenu et sur la gestion du financement ; et (b) la confiance du gouvernement dans les ONG, en tant que défenseuses des intérêts nationaux (souvent les ONG qui sont actives dans le secteur de l'ECM sont perçues comme opposantes de l'agenda politique national). La question de la confiance est fondamentale, dans la mesure où elle permet à des relations inexistantes ou formelles, de se transformer en une coopération fructueuse et productive.

« Cela [l'existence de structure de partenariats et de relations] pourrait nous aider à établir dans le futur un mécanisme de financement. Dans le passé (il y a 10 ans), le gouvernement avait très peu confiance dans la société civile et dans la capacité des ONG à gérer des financements : cette confiance a maintenant été établie. » (Chypre)

3 DES RESSOURCES ÉCONOMIQUES DISPONIBLES POUR LES DÉCIDEURS POLITIQUES CONCERNÉS

La crise économique est un des exemples cités pour décrire à quel point la disponibilité des ressources financières impacte les possibilités de les rediriger vers l'ECM. C'est une question qui est subordonnée à celle des priorités et stratégies politiques.

En plus de la disponibilité des ressources en tant que telles, on note d'autres réponses plus nuancées liées aux activités d'ECM. Par exemple, la nature de ces activités sur le long terme est souvent selon eux, en conflit avec le mécanisme d'allocation des financements, ainsi que la régulation et la prédictibilité de celle-ci.

« A cause de cette notion d'efficacité sur le long terme, les organisations ont besoin d'avoir des ressources financières pour développer des activités avec un réel impact. Sans cela, elles mobilisent les citoyens uniquement sur des initiatives de court terme, qui aboutissent à moins de résultats significatifs » (Portugal)

L'ÉTAT DE LA SOCIÉTÉ CIVILE

En analysant la disponibilité des financements d'ECM versés au secteur des ONG, l'état de la société civile dans un pays est un élément important du contexte.

Un certain nombre d'études récentes sur l'état de la société civile révèlent des difficultés financières importantes concernant les financements des OSC. Ils sont principalement considérés comme inadéquats ou ont été réduits, faisant obstacle à la survie des OSC, à la mise en œuvre de leurs objectifs et à un travail efficace (L'impact de la crise sur les organisations de la société civile dans l'UE, 2012 ; Rapport sur l'état de la société civile dans l'UE et en Russie, 2016 ; Sondage sur l'espace civique en Europe, 2016).

À cet égard, les deux facteurs principaux qui expliquent cette diminution et/ou cet écart de financement sont (1) la crise économique, et (2) l'attitude défavorable des gouvernements envers les OSC.

Dans ce contexte de crise économique, il est souligné que les décideurs politiques sont de plus en plus préoccupés par la dimension de la redevabilité financière au regard du financement qu'ils destinent aux OSC. Ils utilisent des critères tels que la rentabilité économique et le retour sur l'investissement social. Cela indique donc que les ONG doivent absolument s'adapter à ce contexte qui évolue, au langage et aux méthodes de gestion des ressources financières gouvernementales.

Au regard de l'attitude défavorable des gouvernements envers les OSC, ces études décrivent les aspects suivants :

- Dans certains cas, il est possible de percevoir la volonté de l'état de contrôler les OSC. Par exemple, dans le cas de la Hongrie et la Pologne, où le gouvernement a une attitude négative envers les ONG, qui sont financées par des donateurs étrangers et qui critiquent le gouvernement dans leur propre pays ;
- Cela renvoie également à la mise en œuvre de législations particulières, qui limitent les activités et la marge de manœuvre des OSC ;
- Quand les OSC font formellement partie de processus de consultation, il peut exister un climat de défiance envers l'expertise des OSC et l'utilité de partenariats sur le long terme .

- Une importance démesurée de la bureaucratie, qui affecte l'efficacité et les opportunités de coopération.

On peut ainsi parler d'une crise du secteur des OSC dans son ensemble. Cette crise pose la question de savoir si le modèle habituel des OSC, c'est-à-dire la façon dont les OSC s'organisent, est toujours pertinent. Elle interroge aussi sur la manière de construire une coopération efficace et fructueuse avec le gouvernement.

Cette conclusion est cohérente avec ce qui a été établi précédemment, à savoir que pour continuer de développer l'ECM, il y aurait besoin d'un déblocage et d'un changement de modèle collaboratif pour les différents acteurs dans ce milieu.



DU POINT DE VUE DU GOUVERNEMENT

Les représentants des gouvernements étaient également invités à identifier les facteurs clés liés aux financements de l'ECM, avec une attention particulière sur les initiatives et les cadres stratégiques aux niveaux national et international.

Au regard des directives politiques et des lois à l'échelle nationale, les institutions gouvernementales ont identifié les cadres suivants comme étant les plus importants :

- La stratégie nationale d'éducation au développement
- La stratégie gouvernementale pour la coopération et le développement international (domaines prioritaires, etc.)
- Les directives et régulations qui régissent ou déterminent dans une certaine mesure les relations entre les institutions gouvernementales et les ONG (la société civile) ;
- Les documents stratégiques des politiques de l'éducation (lignes directrices, stratégies) et certaines régulations
- Les directives, régulations et lois (par exemple, qui peut mettre en œuvre des activités extra-scolaires dans les écoles, quel est le statut de l'éducation non formelle, comment sont organisées les formations initiales et continues des enseignants) qui s'appliquent aux questions relevant spécifiquement du secteur éducatif ;
- Les directives, régulations et lois (par exemple, les procédures de demande de financement et d'utilisation de fonds publics, etc.) qui peuvent s'appliquer aux financements publics.

Au regard des cadres internationaux, les institutions gouvernementales s'appuient fortement sur les initiatives suivantes, qui ont eu un impact positif sur les financements :

- La revue par les pairs du CAD de l'OCDE ; la revue par les pairs du réseau GENE ;
- La Déclaration de Maastricht sur l'éducation à la citoyenneté mondiale (2002) ; le Consensus européen pour le développement : le rôle de la sensibilisation et à l'éducation au développement (2007) ; la Déclaration du Parlement européen sur l'éducation au développement et la citoyenneté mondiale active (2012) ;
- L'accord des Nations Unies sur les Objectifs du Millénaire pour le développement, et l'Agenda 2030 pour le développement durable (2015) ;

Le rôle de l'UNESCO en faveur de l'ECM (Éducation à la citoyenneté mondiale, - Préparer les apprenants aux défis du XXIème siècle).

TABLEAU 2

Pays	Institution gouvernementale allouant le budget	Commentaires sur les fonds reçus	Année	Montant des financements dédiés à l'EM/ECM en €	Commentaires concernant des financements additionnels issus de la même institution ou d'une autre
 Autriche	Agence autrichienne de développement	Les financements proviennent du programme d'éducation et de communication sur le développement ; Bénéficiaires : OSC et États fédérés d'Autriche (financements pour 89 projets, la plupart liés à l'AED 2015)	2011-2014	NDA	
			2015	4.080.000	
 Belgique	FPS des Affaires étrangères	La plupart du financement (20 à 22 millions d'euros par an) est attribué aux ONG pour mettre en œuvre diverses activités ; de plus, le financement est attribué à un programme de formation d'adultes, programme d'école (y compris formation d'enseignants, développement de matériels, recherche, etc.), ainsi que financement de films et séries de télévision	2011	28.175.187	
			2012	27.962.606	
			2013	28.022.822	
			2014	27.300.663	
			2015	25.116.109	
 Bulgarie	N/A	Aucune information sur les opportunités de financement venant d'une institution gouvernementale	2011-2015	0.00	
 Croatie	Ministère des Affaires européennes et étrangères	Pas suffisamment d'information détaillée existante	2011-2013, 2015	NDA	
			2014	246.000	
 Chypre	N/A	Pas de financements publics disponibles pour l'ECM	2011-2015	0.00	
 République tchèque	Ministère des Affaires étrangères		2011	11.239.921	
			2012	12.699.930	
			2013	16.052.118	
			2014	22.289.623	
			2015	15.559.583	
 Danemark	Agence danoise de développement international (DANIDA)	Les financements viennent principalement des subventions pour l'information de DANIDA, une partie importante étant allouée aux activités de sensibilisation avec les médias ; ce financement est également attribué à la production de ressources pédagogiques (surtout digitales) pour les écoles (cette production implique ONG, enseignants, journalistes et entreprise de production cinématographique). En plus de ces subventions, DANIDA alloue des financements distincts pour les activités des ONG	2011	2.866.696	
			2012	2.859.304	
			2013	2.910.468	
			2014	2.832.279	
			2015	5.080.776	
 Estonie	Ministère des Affaires étrangères	Le cadre de ce financement est Communication et éducation mondiale ; ce financement est alloué aux activités et ressources de sensibilisation (films, événements publics, campagne) et aux ONG (plateforme d'ONG, ONG Mondo centre d'éducation mondiale) pour travailler avec les enseignants, les jeunes et des bénévoles des pays du Sud.	2011	550.000	
			2012	170.000	
			2013	300.000	
			2014	490.000	
			2015	460.000	
 Finlande	Ministère des Affaires étrangères	Les financements proviennent principalement de fonds destinés à la communication sur le développement, les fonds étant alloués à la sensibilisation et aux activités pédagogiques liées au développement international et aux enjeux mondiaux ; les fonds sont aussi versés aux écoles, enseignants, la production de ressources et autres événements destinés aux médias	2011	2.000.000	Des financements liés à l'ECM peuvent également être identifiés dans différents budgets du ministère de l'Éducation et la culture (promotion du dialogue religieux, éducation aux médias, intégration des demandeurs d'asile et migrants, etc..)
			2012	2.000.000	
			2013	2.300.000	
			2014	2.074.620	
			2015	2.042.000	
 France	Agence française de développement (AFD)	Le soutien financier à l'ECM a augmenté de 2 millions d'euros à 3,5 millions d'euros entre 2011 et 2014. L'investissement de l'AFD dans les projets menés par les ONG a augmenté en 2015, équivalant à un total de 8 millions d'euros, en 2015, y compris 4,46 millions d'euros alloués à des projets spécifiques d'ECM	2011-2014	De 2.000.000 à 3.500.000	Dans le contexte de l'EAD 2015, la revue par les pairs du réseau GENE renvoie à un appel à propositions pour allouer 0,23 million d'euros à des activités de sensibilisation au « développement et coopération internationale »
			2015	4.460.000	

Pays	Institution gouvernementale allouant le budget	Commentaires sur les fonds reçus	Année	Montant des financements dédiés à l'EM/ECM en €	Commentaires concernant des financements additionnels issus de la même institution ou d'une autre
 Allemagne	Ministère fédéral de la coopération économique et du développement	Ce financement est destiné aux projets des OSC pour l'apprentissage global, la sensibilisation et les campagnes des OSC Thèmes principaux : commerce équitable, migrations, ODD, comprendre la mondialisation et ses effets, Afrique	2011	12.000.000	
			2012	17.600.000	
			2013	19.825.000	
			2014	22.000.000	
			2015	25.000.000	
 Grèce	N/A	Financement public non disponible pour l'ECM	2011-2015	0.00	
 Hongrie	Ministère des Affaires étrangères et du commerce	Ce financement est principalement attribué aux activités des ONG de sensibilisation, de formation et renforcement des capacités	2011	NDA	
			2012	6.686	
			2013	114.912	
			2014	15.134	
			2015	30.645	
 Irlande	Aide irlandaise, Département des affaires étrangères et du commerce	Les bénéficiaires de ce financement dont les ONG, centres éducatifs, écoles, institutions HE, organisations de jeunesse et collectifs communautaires ; les financements sont alloués en priorité à des programmes d'éducation formelle, des projets d'ECM en école primaire et secondaire, des formations initiales des enseignants et programmes éducatifs à destination d'adultes et de jeunes	2011-2012	NDA	Le département de l'éducation et des compétences participe à la mise en œuvre de l'ECM, mais il est difficile d'isoler un financement pour un programme spécifique
			2013	2.990.000	
			2014	2.900.000	
			2015	3.400.000	
 Italie	Ministère des Affaires étrangères	Comme indiqué sur le site internet de InfoCooperazione, ce sont les fonds alloués aux activités d'éducation au développement en 2013-2014 et d'éducation à la citoyenneté mondiale en 2015.	2013	1.750.000	
			2014	1.000.000	
			2015	1.000.000	
 Lettonie	Ministère des Affaires étrangères	Le financement soutient principalement les activités de la plate-forme des ONG de développement et les projets des ONG en lien avec l'éducation et la sensibilisation	2011-2012	NDA	
			2013	11.115	
			2014	20.062	
			2015	42.792	
 Lituanie	Ministère de l'Éducation, Ministère des Affaires étrangères	L'ensemble des fonds publics comprend des financements venant du MAE: 5 271€ (2011), 4 634€ (2012), 9 123€ (2013), 10 137€ (2014), 7 330€ (2015) et du MAF : 752 612€ (2014), 1 188 400€ (2015). Le financement du MAE est orienté principalement vers la jeunesse et les ONG éducatives qui mettent en œuvre la Global Action Week, Global Education Week. Les financements du MAF visent à sensibiliser sur les enjeux de développement, de coopération du développement et au soutien de la société civile et des organisations de jeunesse	2011	5.271	
			2012	4.634	
			2013	9.123	
			2014	762.749	
			2015	1.195.730	
 Luxembourg	Ministère des Affaires étrangères et européennes	Le financement est alloué aux ONG pour les activités d'éducation au développement et à la sensibilisation. Le ministère soutient également financièrement GENE pour créer des liens entre la politique et la recherche.	2011	1.843.722	
			2012	1.856.786	
			2013	1.860.625	
			2014	1.838.816	
			2015	1.870.928	
 Malte	N/A	Financement public non disponible pour l'ECM	2011-2015	NDA	
 Pays-Bas	N/A	Aucune information disponible	2011-2015	NDA	
 Pologne	Ministère des Affaires étrangères	Ce financement est alloué et inclus dans le programme pluriannuel de coopération et de développement ; ce financement vise à sensibiliser et favoriser la compréhension des enjeux globaux et des interdépendances	2011	439.142	En plus de ce fonds dédié à l'ECM, le budget du ministère des affaires étrangères délivre également des fonds pour l'information et la promotion du programme polonais PC
			2012	571.071	
			2013	540.397	
			2014	495.001	
			2015	595.879	













Pays	Institution gouvernementale allouant le budget	Commentaires sur les fonds reçus	Année	Montant des financements dédiés à l'EM/ ECM en €	Commentaires concernant des financements additionnels issus de la même institution ou d'une autre
 Portugal	Institut pour la coopération et le langage	Les financements sont principalement dédiés aux ONG de développement et la plate-forme portugaise des ONG de développement. Les institutions d'études supérieures, autorités locales et les écoles sont essentiellement soutenues à travers des projets mis en œuvre par des ONG de développement.	2011	0.00	
			2012	400.783	
			2013	424.276	
			2014	438.160	
			2015	400.086	
 Roumanie	Ministère des Affaires étrangères	Pas suffisamment d'informations détaillées sont disponibles. Cependant, comme indiqué dans les rapports de l'agence au développement et à la coopération de Roumanie, en moyenne 3,44% du budget de l'APD chaque année est versée aux activités de sensibilisation et d'éducation au développement.	2011-2015	NDA	
 Slovaquie	Agence slovaque de la coopération et le développement international (SAIDC)	Les fonds sont principalement versés aux projets des ONG et institutions dans le domaine du développement et de sensibilisation (budget max par projet 35000€)	2011-2013	NDA	En plus de ce financement, SAIDC a prévu des financements distincts pour soutenir les organisations slovaques qui ont reçu des financements de la commission européenne (2014 : 50000€ ; 2015: 90 000 €)
			2014	100.000	
			2015	130.000	
 Slovénie	Ministère des Affaires étrangères	Les fonds sont principalement dédiés aux activités éducatives des ONG et de sensibilisation aux enjeux globaux, y compris l'apprentissage, la préparation des ressources pédagogiques ; principal public cible : les jeunes et éducateurs	2011	NDA	
			2012	13.000	
			2013	76.093	
			2014	56.172	
			2015	21.463	
 Espagne	Agence espagnole pour la coopération internationale	Ce financement est lié aux directions du plan stratégique de l'agence, qui concerne la citoyenneté mondiale, la sensibilisation, la coresponsabilité et communication avec les citoyens sur la coopération internationale et le développement. Une enveloppe de 600000€ a été allouée pour le budget de l'année 2015.	2011-2014	NDA	En plus, le rapport GENE (2015) mentionne un supplément de 3,5 millions d'euros destinés à financer des accords de partenariat (issu du budget de l'agence espagnole pour la coopération internationale), mais il manque des informations sur la nature et l'objectif visé par ces partenariats
			2015	600.000	
 Suède	Agence suédoise de développement international (SIDA)	Plusieurs organisations ont un accord-cadre avec SIDA, et certaines d'entre elles redistribuent les fonds reçus à d'autres OSC plus petites (par exemple, le Forum Syd redistribue des fonds pour la sensibilisation et la communication à près de 40 petites OSC) Depuis 2015, un fonds spécial existe pour l'information sur l'Agenda 2030	2011	7.259.297	
			2012	8.004.963	
			2013	7.547.477	
			2014	7.582.678	
			2015	7.136.687	
 Royaume-Uni	Département pour le développement international (DFID)		2011-2014	Pas suffisamment d'information	
			2015	6.681.000	

TABLEAU 3

Pays	Institution gouvernementale	Année	Financement ECM en €	Population, mil., 2015	EM/ECM financement par habitant	GNI, mil. EUR, 2015	RNB millions d'euros 2015	APD/% RNB en 2015
	Autriche	L'agence autrichienne de développement	2011-2014	NDA				
		2015	4.080.000	8,58	0,48	342.545	11,91	0,35
	Belgique	Le FPS des Affaires étrangères	2011	28.175.187				
			2012	27.962.606				
			2013	28.022.822				
			2014	27.300.663				
			2015	25.116.109	11,24	2,23	409.501	61,33
	Bulgarie	N/A	2011-2015	0.00	7,2	0,00	44.263	0,00
	Croatie	Le ministère des Affaires européennes et étrangères	2011-2013, 2015	NDA				
			2014	246.000	4,25	0,06	NDA	NDA
	Chypre	N/A	2011-2015	0.00	0,84	0,00	20.342	0,09
	République tchèque	Ministère des Affaires étrangères	2011	11.239.921				
			2012	12.699.930				
			2013	16.052.118				
			2014	22.289.623				
			2015	15.559.583	10,54	1,48	157.180	98,99
	Danemark	L'agence danoise de développement international (DANIDA)	2011	2.866.696				
			2012	2.859.304				
			2013	2.910.468				
			2014	2.832.279				
			2015	5.080.776	5,66	0,90	280.898	18,09
	Estonie	Le ministère des Affaires étrangères	2011	550.000				
			2012	170.000				
			2013	300.000				
			2014	490.000				
			2015	460.000	1,31	0,35	19.913	23,10
	Finlande	Ministère des Affaires étrangères	2011	2.000.000				
			2012	2.000.000				
			2013	2.300.000				
			2014	2.074.620				
			2015	2.042.000	5,47	0,37	211.205	9,67
	France	Agence française de développement (AFD)	2011-2014	De 2.000.000 à 3.500.000				
			2015	8.000.000	66,49	0,12	2.227.485	3,59
	Allemagne	Ministère fédéral de la coopération économique et du développement	2011	12.000.000				
			2012	17.600.000				
			2013	19.825.000				
			2014	22.000.000				
			2015	25.000.000	81,2	0,31	3.099.786	8,07
	Grèce	N/A	2011-2015	0.00	10,86	0,00		0,14

Pays	Institution gouvernementale	Année	Financement ECM en €	Population, mil., 2015	EM/ECM financement par habitant	GNI, mil. EUR, 2015	RNB millions d'euros 2015	APD/% RNB en 2015
 Hongrie	Ministère des Affaires étrangères et du commerce	2011	NDA					
		2012	6.686					
		2013	114.912					
		2014	15.134					
		2015	30.645					
 Irlande	Aide irlandaise, Département des affaires étrangères et du commerce	2011-2012	NDA					
		2013	2.990.000					
		2014	2.900.000					
		2015	3.400.000					
 Italie	Ministère des Affaires étrangères	2011-2015	NDA	60,80				0,21
 Lettonie	Ministère des Affaires étrangères	2011-2012	NDA					
		2013	11.115					
		2014	20.062					
		2015	42.792					
 Lituanie	Ministère de l'Éducation, Ministère des Affaires étrangères	2011	5.271					
		2012	4.634					
		2013	9.123					
		2014	762.749					
		2015	1.195.730					
 Luxembourg	Ministère des Affaires étrangères et européennes	2011	1.843.722					
		2012	1.856.786					
		2013	1.860.625					
		2014	1.838.816					
		2015	1.870.928					
 Malte	N/A	2011-2015	NDA	0,43				0,15
 Pays-Bas	N/A	2011-2015	NDA	17				
 Pologne	Ministère des Affaires étrangères	2011	439.142					
		2012	571.071					
		2013	540.397					
		2014	495.001					
		2015	595.879					
 Portugal	Institut pour la coopération et le langage	2011	0.00					
		2012	400.783					
		2013	424.276					
		2014	438.160					
		2015	400.086					
 Roumanie	Ministère des Affaires étrangères	2011-2015	NDA					
		2015	297.780					
 Slovaquie	Agence slovaque de la coopération et le développement international (SAIDC)	2011-2013	NDA					
		2014	100.000					
		2015	130.000					

Pays	Institution gouvernementale	Année	Financement ECM en €	Population, mil., 2015	EM/ECM financement par habitant	RNB millions d'euros 2015	ECM/RNB/1 million d'euros	APD/% RNB en 2015
 Slovénie	Ministère des Affaires étrangères	2011	NDA					
		2012	13.000					
		2013	76.093					
		2014	56.172					
		2015	21.463					
 Espagne	Agence espagnole pour la coopération internationale	2011-2014	NDA					
		2015	600.000					
 Suède	Agence suédoise de développement international (SIDA)	2011	7.259.297					
		2012	8.004.963					
		2013	7.547.477					
		2014	7.582.678					
		2015	7.136.687					
 Royaume-Uni	Département pour le développement international (DFID)	2015	6.681.000	64,88	0,10	2.544.972	2,63	0,71
 Norvège	Ministère des Affaires étrangères, Agence norvégienne à la coopération internationale	2011-2013						
		2014						
		2015						

4. QUI EST IMPLIQUÉ DANS L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE ?

Dans le cadre de cette étude, les plates-formes des ONGD étaient invitées à analyser l'univers de l'ECM dans sa globalité et à identifier, parmi l'ensemble des différentes catégories, les acteurs les plus importants ayant une influence sur l'ECM dans leurs pays. Ci-dessous sont décrits brièvement les acteurs principaux de ce domaine et leur niveau d'influence, ainsi qu'un aperçu général du milieu.

4.1 Les acteurs principaux

Les gouvernements et leurs agences

Les deux acteurs les plus souvent mentionnés dans cette catégorie sont le MAE et les agences d'aide au développement, ainsi que Ministère de l'Éducation et les établissements d'enseignement. Tous deux sont décrits par les ONGD comme ayant un impact important, dont l'influence est liée à la fois à leur pouvoir et à leurs financements. Il doit également être souligné que les Ministères de l'éducation jouent un rôle clé dans l'éducation formelle (ce qui est enseigné et comment).

Sont incluses dans cette catégorie les autorités locales qui participent activement à l'introduction de l'ECM ; mais aussi, les diverses institutions gouvernementales (ministères et agences) qui travaillent dans les domaines tels que l'environnement, l'agriculture, le développement régional, la jeunesse et autres. Certains pays mentionnent également le Parlement comme étant un partenaire important.

Les ONG

Les activités des ONG ainsi que le secteur dans son ensemble ne sont pas seulement influencés par les ONG membres des plateformes nationales. Les ONG d'autres

secteurs jouent également un rôle sur la coopération et la création de nouveaux partenariats. Elles font avancer et portent également différents enjeux importants pour l'ensemble de la société civile, et pas seulement pour les organisations d'un secteur spécifique.

Les organisations de jeunesse sont aussi mentionnées comme jouant un rôle actif et étant des leaders d'opinion voire des décideurs dans cette catégorie.

Les organisations internationales

Ont été les plus souvent citées les organisations (et leurs sphères d'influence) suivantes :

- L'Union européenne, en particulier la DG DEVO de la Commission européenne (de par son pouvoir décisionnaire, ses ressources financières et son accès à différents réseaux) et le Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe (de par son rôle de renforcement des capacités, d'éducation et d'accès à différents réseaux) ;
- L'ONU et l'UNESCO (de par leur pouvoir décisionnaire et leur accès à différents réseaux) ;
- Le GENE (et son rôle de renforcement des capacités et son accès à différents réseaux) ;
- CONCORD (et son rôle de renforcement des capacités et son accès à différents réseaux).

Il est utile de souligner le travail de l'OCDE dans le domaine de l'éducation. Notamment, au regard des ODD de l'ONU, l'OCDE met l'accent sur la compétence globale comme une composante essentielle d'une éducation qui reflète les besoins modernes. D'ailleurs, l'OCDE prévoit d'inclure un examen de cette compétence globale dans le PISA 2018. Au vu de la reconnaissance des examens de l'OCDE, cela

envoi un signal important et constitue une étape dans la mise en œuvre systémique et durable de la dimension internationale dans l'enseignement.

Dans l'ensemble, les organisations internationales jouent un rôle extrêmement important dans la promotion et la mise en œuvre de l'ECM. Ce rôle se caractérise de plusieurs manières, les plus souvent mentionnées sont les suivantes :

1. Établir l'agenda et les priorités à l'échelle régionale ou internationale

Sur le plan politique, les initiatives telles que l'Agenda 2030 de l'ONU pour le développement durable définissent les priorités communes et les cadres opérationnels, qui engagent les gouvernements nationaux. Même si, par exemple, les ODD susmentionnés ne sont pas légalement contraignants, ils servent néanmoins de points de repère pour mobiliser différentes ressources nationales et régionales.

2. Créer une plate-forme de communication commune

Des activités régulières comme la Semaine de l'éducation à la citoyenneté mondiale et celles plus ponctuelles comme l'AED 2015 permettent aux gouvernements nationaux et au secteur associatif de soulever certains sujets liés à l'ECM, grâce aux ressources dédiées à leurs mises en œuvre,

3. Renforcer les capacités

Une contribution essentielle de ces organisations est d'accroître la capacité des différents acteurs de l'ECM. En particulier, le travail du Centre Nord-Sud de la Commission européenne est à souligner, ainsi que sa mise en œuvre de différentes activités pédagogiques, comprenant des opportunités d'apprentissage en ligne. Étant donné que cette étude a pointé la redirection inadéquate des ressources financières des gouvernements nationaux à des objectifs de l'ECM, il serait utile que les décideurs politiques soutiennent davantage les activités pédagogiques et de renforcement des capacités.

4. Produire des ressources et des outils

Il y a une tendance pour les organisations internationales à participer à la production de ressources et outils de formations pour différents groupes cibles. Par exemple, ont été mentionnés comme particulièrement utiles les outils suivants : Le guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale : concepts et méthodologies en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale pour les éducateurs et les responsables politiques du Centre Nord-Sud de la Commission européenne, Le rapport « éducation à la citoyenneté mondiale : thèmes et objectifs d'apprentissage » de l'UNESCO, Le guide pour les décideurs politiques « l'éducation comme outil de prévention contre l'extrémisme violent » de l'UNESCO, Le guide de l'enseignant sur la prévention de l'extrémisme violent de l'UNESCO.

La contribution qui est propre aux organisations internationales est l'expertise des différents pays qui est mise à leur disposition, ainsi que leur capacité à diffuser ces ressources dans tous les pays.

5. Construire des réseaux et des alliances

Un atout important des organisations internationales est leur capacité de mise en réseau. Ce type d'alliance permet l'échange d'informations, de connaissances et de ressources et offre la possibilité de former des partenariats régionaux, qui sont essentiels pour le plaidoyer et la résolution de problèmes régionaux. Par exemple, le Centre Nord-Sud organise des séminaires se concentrant sur des régions spécifiques visant à l'intégration de l'ECM dans l'éducation formelle – les Balkans, les Baltiques, l'Europe du Sud-est, la Méditerranée et les régions de Visegrád.

Cette approche a du succès, car elle permet de se pencher sur les politiques et pratiques propres à la région.

6. Le rôle de suivi et d'évaluation

Les réponses fournies par les gouvernements dans cette étude montrent que les évaluations menées par le GENE et l'OCDE sont des outils importants pour la promotion de l'ECM et la

réussite de sa mise en œuvre.

7. Créer des structures et des partenariats nationaux

Selon les informations recueillies dans cette étude, sont jugées comme extrêmement importantes les activités se focalisant sur la mise en place et le renforcement de structures et de processus de long terme dans ce domaine.

Un bon exemple est le programme « Increase » du GENE, qui se concentre sur « le renforcement de capacités pour le développement de structures nationales de coordination, de financement et de soutien » dans le domaine de l'ECM. Cette réussite s'explique par la priorité donnée à la création de relations entre les parties prenantes. Dans ce cas, les MAE, les ministères de l'Éducation et leurs agences, la Commission européenne, les OSC et les autorités locales, les enseignants, les centres éducatifs et les organisations de jeunesse. Le programme contribue également au renforcement stratégique et aux activités pédagogiques, ainsi qu'au développement de mécanismes de cofinancement sur le long-terme.

Dans l'ensemble, les organisations internationales jouent un rôle crucial dans le domaine de l'ECM. Elles ont accès et facilitent la coopération des différents acteurs à tous les niveaux et de tout secteur et ont un rôle particulier à jouer dans la création de relations avec les décideurs politiques nationaux.

Les établissements d'enseignement et de recherche

Dans l'ensemble, même si la plupart des plates-formes d'ONGD ont identifié dans leurs réponses une ou plusieurs universités ou des centres scientifiques et de recherche comme faisant partie de l'écosystème de l'ECM, elles expliquent que leur influence est soit moyenne soit limitée.

Les médias

Les médias sont très rarement cités dans les réponses des ONGS en tant que participant influençant les mécanismes d'ECM et leur influence est estimée comme étant plutôt faible. Cependant, certains pays soulignent le rôle et l'influence de différents médias sociaux dans les activités d'ECM.

Autres

Les plates-formes d'ONGD ont identifié les fondations privées, des consultants, les églises, certains organismes politiques (organisations de droite) et les militants activistes, comme autres acteurs dans ce domaine.

Dans l'ensemble, la coopération, l'établissement de relations actives, les échanges de ressources ont principalement lieu en réseau et entre les trois principales catégories d'acteurs : les ONG, le gouvernement et les organisations internationales.

Par ailleurs, les organisations publiques d'enseignement sont relativement passives en ce qui concerne l'ECM et il manque des partenariats transversaux dans le milieu de l'ECM.

Une observation à cet égard peut être utile : il n'existe pas de solide plate-forme de coopération entre le secteur des Affaires étrangères ou du développement international et celui de l'enseignement, non seulement au niveau national, mais également à l'échelle européenne ou internationale. Par exemple, au niveau européen, quand il s'agit d'ECM, c'est principalement la Direction générale de la coopération internationale et du développement de la Commission européenne (DG DEVCO) qui est citée (et non pas la Direction générale de l'éducation et de la culture ou DG EAC). De la même manière, à l'OCDE, quand il s'agit d'EM/ECM, c'est la DAC de l'OCDE qui est associée, et non pas, par exemple, le secteur de l'éducation de l'OCDE.

Aussi, afin de mettre en œuvre de manière efficace l'ECM, il est nécessaire de mettre en place une représentation plus large des parties prenantes, ainsi que des innovations vers la création d'un nouveau modèle collaboratif.

De la même manière, le succès de l'ECM n'est pas déterminé seulement par le nombre et le profil des partenaires, qui coopèrent dans la mise en œuvre de l'ECM, mais également la nature et la force de leurs relations. Cette réussite dépend

également de savoir si l'ensemble des partenaires (les institutions publiques, ONG, organisations internationales) sentent qu'elles bénéficient réciproquement de leur partenariat, plutôt que d'avoir à entrer en compétition pour des ressources et du pouvoir d'influence.

4.2. LA COMPLEXITÉ DE CE MILIEU

Dans l'ensemble, ce milieu avec ces différents partenaires et nombreuses procédures est complexe. Cette complexité fait référence au fait que ce milieu comprend beaucoup d'éléments, des seuils d'intervention et des mécanismes sans relations linéaires ainsi que des interactions mutuelles variables, agissant à différents niveaux et pouvant engendrer d'importants changements.

Plus précisément, cette complexité peut être caractérisée par les aspects importants suivants :

- Un procédé multi-acteurs : il doit être souligné en premier lieu que l'ECM comprend un large panel d'acteurs (ONG, institutions gouvernementales de l'enseignement, des Affaires étrangères et du développement), ainsi que divers acteurs internationaux. Chacun d'entre eux joue un rôle important et dispose d'une expertise à offrir, c'est pourquoi il est essentiel, pour gagner en efficacité, de s'appuyer sur des relations entre les différents acteurs qui soient mutuellement bénéfiques.
- Les priorités au niveau stratégique : considérant les éléments susmentionnés sur une mise en œuvre réussie de l'ECM en tant que procédé multi-acteurs, il faut prendre en compte chacun des acteurs, leurs objectifs et leurs priorités au niveau stratégique.
Au niveau vertical, notamment, plusieurs catégories d'acteurs (ONG, écoles, ministères et organisations internationales) ont leurs propres priorités et plans stratégiques. De la même manière, au niveau horizontal, les priorités et stratégies sont divisées entre différents secteurs (Affaires étrangères, enseignement, développement régional, jeunesse, coopération sociale). Il est crucial de comprendre les priorités des différents acteurs pour identifier des convergences et se mettre d'accord sur une coopération afin de poursuivre des objectifs communs.
- La portée internationale : les spécificités de l'ECM résident dans sa portée large, notamment de par l'existence au niveau international d'acteurs, de philosophies et de valeurs. Dans tout pays un rôle important dans la mise en œuvre de l'ECM est joué par les organisations internationales (Union européenne, UNESCO).

En prenant en compte la diversité des acteurs impliqués et la coexistence de différentes priorités dans différents secteurs d'une part et la portée internationale d'autre part, deux principaux sujets de tension peuvent être soulevés et devraient être pris en considération par les acteurs impliqués.

- Les divergences d'objectifs et de méthodes de travail entre les différents acteurs.
Cela implique de savoir si et comment les ONG peuvent coopérer avec les institutions gouvernementales ; qui et comment peut-on s'impliquer dans les processus d'éducation formelle ; qui dispose de quelle compétence et de quelle expertise.
- Le national ou l'international.
Dans ce domaine, surtout quand il est envisagé de lever des fonds publics, il est essentiel de distinguer d'une part les priorités et les intérêts au niveau national et, d'autre part, les priorités et les intérêts au niveau international. Ce conflit peut être observé dans le cadre de l'accès aux financements et les relations entre les organisations impliquées. Mais il s'illustre aussi dans les débats liés au contenu (par exemple, qui détermine de se focaliser sur l'enseignement de la citoyenneté).

Dans ce contexte, quatre principaux leviers sont identifiés:

1. Le rôle des organisations internationales dans l'implication des gouvernements nationaux et la construction de ponts entre les différents partenaires,
2. Des stratégies transversales mieux coordonnées, qui impliquent des organisations et des institutions travaillant à la fois dans le secteur du développement international et dans celui de l'enseignement,
3. L'expertise des ONG nationales, leurs connaissances accumulées ainsi que leur accès aux différents réseaux dans le domaine,
4. Des relations de long terme basées sur la coopération et la confiance entre les ONG et les gouvernements, parmi d'autres partenaires.

5. RECOMMANDATIONS : VERS OÙ ALLER ?

En s'appuyant sur les conclusions de cette étude, il est possible de faire les recommandations suivantes. Elles sont adressées au public cible de cette étude : les ONG et les organisations du secteur public impliquées dans l'ECM.

RECOMMANDATIONS SUR LA NOTION D'ECM :

1 Dans l'état actuel, le milieu de l'ECM est caractérisé par une combinaison de différentes notions utilisées et de divers partenaires utilisant des notions différentes dans leurs activités. Il est donc essentiel dans un premier temps, de cartographier les notions les plus courantes au niveau national, voire européen, afin de mieux comprendre la participation de l'ensemble des acteurs du milieu de l'ECM, leurs perceptions des notions utilisées, ainsi que leurs objectifs et leur implication à ce domaine.

2 Dans l'ensemble, au vu des notions utilisées et de la diversité des acteurs, il est conseillé, dans une discussion sur l'objectif, la compréhension et l'utilisation des différents concepts d'ECM, de ne pas mettre en avant une notion en particulier, mais plutôt de clarifier les délimitations théoriques et de se mettre d'accord sur les interactions et les limites des différents concepts ;

3 Cette cartographie nuancée des notions de l'ECM peut être utilisée comme une plate-forme et une méthode pour construire des partenariats aux niveaux régional et national. L'utilité de cette méthode réside dans le fait qu'elle implique tous les acteurs ou autant que possible ;

4 Au regard des financements de l'ECM, les bailleurs et les bénéficiaires devraient être relativement flexibles sur les notions utilisées, et devraient être en mesure d'aller d'une échelle nationale d'une cartographie de ces notions, à une échelle régionale, sans se focaliser sur la synchronisation de ces notions. Ils devraient également savoir la compréhension qu'ont les différents partenaires et institutions impliqués de ce qu'est l'ECM, et savoir si leurs approches coïncident avec les objectifs des différents partenaires et des institutions du milieu de l'ECM.

5 Cependant, malgré la multitude de concepts déjà cités, il est essentiel de bien préserver dans les débats sur les concepts, les fondements théoriques tels que définis dans le milieu. Cela signifie avoir des délimitations claires sur ce qui est compris comme n'étant pas des activités d'ECM, comme, par exemple, les activités de relations publiques des gouvernements en lien avec leurs actions humanitaires et de coopération pour le développement. Les activités de formation générale des ONG ne s'inscrivent pas non plus dans la démarche originale de l'ECM ;

6 Dans les débats conceptuels, une attention particulière devait être portée à la compréhension et à l'utilisation des notions de « citoyens du monde » et « citoyenneté mondiale », prenant en considération le contexte historique, culturel, politique au niveau national ;

7 Au vu des conflits entre la dimension nationale et la dimension internationale/universelle de l'éducation (citoyens nationaux contre citoyens du monde), qui se trouvent également en politique (intérêts nationaux contre intérêts internationaux), une recommandation pourrait

être de s'éloigner d'une approche « soit l'un soit l'autre » et de plutôt adopter l'idée que l'éducation à la citoyenneté mondiale est une base permettant à chaque individu de voir et de comprendre la complexité de ces dimensions. Développer une analyse de son propre point de vue et de celui des autres permet de mieux comprendre les décisions que nous prenons et celles des autres. Étant donné que nous vivons dans un monde qui n'a jamais été aussi interconnecté, ces enjeux vont devenir de plus en plus importants pour tout État nation.

Ceci dit, il est crucial que l'ECM se positionne comme étant, de par sa nature, le lieu où ces questions peuvent être discutées de manière efficace et constructive.

RECOMMANDATIONS POUR LES FINANCEMENTS D'ECM :

8 Vu que la nature et les objectifs de l'ECM s'inscrivent dans des procédés sur le long terme et prennent en compte les changements dans la société et dans les comportements des individus, il y a aussi un besoin de structures de financement d'ECM stables et cohérentes sur le long terme, qui permettent (a) la mise en œuvre d'activités d'ECM appropriées et efficaces et

(b) la prévisibilité et un sentiment de sécurité aux praticiens de l'ECM. Dans la lignée des recommandations du Programme des Nations unies pour le développement et du « consensus européen pour le développement 2007 : le rôle de l'éducation au développement et de la sensibilisation » et d'autres forums, le soutien à l'éducation à la citoyenneté mondiale et la sensibilisation devrait être élevé à 3% de l'APD ;

9 Au vu du rôle critique que joue la Commission européenne dans le financement de l'ECM et son déploiement dans tous les pays de l'Union européenne, elle doit continuer d'investir dans le financement de l'ECM, garantissant ainsi une certaine continuité dans les procédés mis en place et un bon fonctionnement des systèmes d'acteurs existants, tout en leur donnant de l'ampleur. Une rupture ou une diminution des financements aurait un impact significatif sur la progression de la discipline.

10 Vu que cette étude démontre que les financements des activités des ONG dépendent dans une certaine mesure des fonds de la Commission européenne, il y a besoin de penser à la création de nouveaux instruments financiers dont le but serait de favoriser la participation active des gouvernements nationaux de canaliser des fonds vers l'ECM, cela en créant des politiques de financement se basant sur des objectifs à long terme et une approche pluri-acteurs.

11 Afin de favoriser les partenariats pluri-acteurs et transversaux qui sont essentiels à une mise en œuvre réussie de l'ECM, il faudrait introduire des programmes de financements transversaux aux niveaux national et européen ;

12 Il est également nécessaire d'envisager des manières de trouver de nouvelles sources de financement (secteur privé, dons) et de penser à créer de nouveaux modèles de partenariat et de mécanismes de financement.



The Youth for Peace project implemented by Wezesha (Ireland). LADDER Project: Regranting Scheme Action. Credit: ALDA

13 Pour les pays dont les activités de l'ECM dépendent des fonds d'organisations européennes ou internationales, les gouvernements nationaux doivent essayer de créer au moins une allocation de financement justement répartie entre les ressources nationales et les ressources européennes/internationales, contribuant ainsi au déploiement d'un « écosystème » national d'ECM et renforçant l'expertise locale en ECM.

14 Afin d'avoir une approche durable, efficace et pertinente de la mise en œuvre de l'ECM, il devrait être envisagé des actions de plaidoyer aux niveaux national et européen pour dégager un certain % de l'APD au profit de l'ECM, surtout dans la mesure où cela contribue à la réalisation de l'ODD 4.7.

RECOMMANDATIONS POUR LES ACTEURS DE L'ECM

15 Historiquement, l'ECM s'est développée grâce aux acteurs divers et à ses multiples dimensions thématiques. Renforcer l'efficacité de l'ECM sur le long terme devrait donc s'appuyer sur la création de plates-formes pluri-acteurs à l'échelle nationale, européenne et internationale, qui implique l'ensemble des secteurs (enseignement, Affaires étrangères, développement international, environnement, etc.) et une diversité d'acteurs (ONG, ministères, enseignants, etc.).

16 Étant donné le rôle crucial du secteur éducatif dans la mise en œuvre durable de l'ECM, il est essentiel de développer, à différents niveaux, des relations actives avec les institutions du secteur éducatif (ministères des sciences et de l'enseignement et autres agences de l'enseignement). Le poids politique des partenaires internationaux tels que la Commission européenne et l'UNESCO ainsi que leurs collaborations avec les organismes institutionnels doit être mieux pris en compte. Grâce à elles, il est possible de lancer et de développer des réseaux et des structures, qui intégreraient le secteur éducatif et d'autres acteurs, renforçant ainsi une approche pluri-acteurs dans le domaine de l'ECM.

17 En plus des ministères et agences de l'éducation et des sciences, il est important d'engager d'autres ministères et/ou agences gouvernementales qui travaillent sur les enjeux liés à la jeunesse et/ou l'éducation non formelle dans les démarches d'ECM;

18 Au regard du secteur de l'enseignement, il est essentiel au niveau national d'identifier et d'engager les ressources existant dans le domaine de l'ECM, par exemple, les fonds liés à l'éducation au développement durable, l'éducation à la citoyenneté et d'autres thèmes, renforçant ainsi les capacités et forces de chaque pays

19 Les ONG dans le milieu de l'ECM collaborent avec les institutions nationales, européennes et internationales, font partie de différents réseaux d'experts et sont spécialisées sur différents sujets – éducation, développement international et autres. Elles sont donc des partenaires essentiels voire même peuvent être des médiatrices dans le milieu de l'ECM à l'échelle nationale. Ainsi les connaissances et expériences cumulées des ONG sont des ressources clés qui devraient être mis à profit par les décideurs politiques, au moment de définir les lignes politiques de l'ECM et d'identifier les priorités de financement ;

20 Il est conseillé de développer un cadre stratégique transversal et pluri-acteurs dans chaque pays, qui porte les priorités et la vision liées à l'ECM, les mécanismes de mise en œuvre, tout comme les financements et d'autres mécanismes de soutenabilité. La première étape dans le développement d'une stratégie commune pourrait être la conduite d'une étude nationale impliquant tous les acteurs clés. Un modèle d'action positive de ce type est en train d'être mis en œuvre dans le cadre des programmes du réseau GENE.

21 Dans l'ensemble, l'ECM doit être envisagée comme s'inscrivant dans une longue et vaste démarche, qui se veut progressive et systémique, qui est propre à chaque pays et qui prend en compte le contexte social, économique, politique et les implications des nombreux processus globaux en cours sur ce qui se passe localement.

PART II: LES RAPPORTS NATIONAUX





Demonstration in UK. Source: www.pixabay.com



1. TERMINOLOGIE ET DÉFINITIONS UTILISÉES

1.1. Termes

Les participants au questionnaire, représentant la plate-forme nationale, assurent que le terme « éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale » (ECSI) est utilisé par leurs institutions pour se référer à l'ECM. Ce terme a été adopté en janvier 2015 (Hartmeyer et Wegimont, 2015, L'état de l'éducation mondiale en Europe) et apparaît dans la Charte de la plate-forme nationale de 2015 (Educasol, 2015). Selon la plate-forme, elle a été formulée par ses membres à la suite d'une série d'ateliers. Dans le cadre de cette étude, aucune réponse d'organisme gouvernemental n'a été reçue. Le terme « éducation au développement et à la solidarité internationale » (EADSI) est cependant utilisé dans les rapports de l'AFD (Agence française pour le développement) (Miguel Sierra, Greaga et Ameryckx, 2012), tout comme dans la loi de 2014 relative à la politique de développement et de solidarité internationale (Légifrance 2014).

Selon la plate-forme nationale, les organisations gouvernementales sont réticentes au changement de terminologie à cause de l'adoption législative de l'EAD-SI. Par ailleurs, il est ajouté que de récentes notes institutionnelles se réfèrent à l'ECSI, comme ayant la même signification que l'EAD-SI.

1.2. Définitions

La plate-forme nationale renvoie à la définition inscrite dans la Charte de 2015, selon laquelle l'ECSI est comprise comme une « démarche sociale et politique [...] (qui) s'appuie sur un processus pédagogique qui se déroule tout au long de la vie. » (Educasol, 2015). Cette approche de l'ECSI a pour but de contribuer à « un monde juste, solidaire et durable » (Ibid.). La revue par les pairs du réseau GENE de 2015 souligne que l'accent est mis sur les questions liées à la jeunesse, la citoyenneté, la migration et le climat dans l'éducation à la citoyenneté en France (Hartmeyer et Wegimont, 2015, L'état de l'éducation à la citoyenneté en Europe). Selon une étude de l'AFD, l'objectif de l'EAD-SI est de permettre aux individus de comprendre les enjeux du développement international et leurs impacts aux niveaux individuel et local (Miguel Sierra, Greaga et Ameryckx, 2012).

2. LES MÉTHODES DE MISE EN ŒUVRE DE L'ECM

Interrogée sur les méthodes de mise en œuvre de l'ECM entre 2011 et 2017, la plate-forme indique que les programmes clés et les initiatives dans l'éducation formelle se présentent sous deux formes. Celle des « circulaires ministérielles » et celles des « guides pour les enseignants » sur le sujet, essentiellement développés par le SCEREN (anciennement réseau de documentation de l'Éducation nationale en France).

En ce qui concerne la mise en œuvre de l'ECM dans l'éducation

informelle durant la période donnée, la plate-forme se réfère au travail des réseaux d'ONG qui font la promotion de l'ECSI dans les écoles et « construisent des modules pédagogiques ». Dans le secteur de l'éducation non formelle, la plate-forme cite les initiatives associatives « d'éducation populaire » dans les « centres sociaux ou projets collectifs ». Dans l'ensemble, la mise en œuvre de l'ECM se caractérise, selon la plate-forme, par des activités et des campagnes de sensibilisation à l'ECM, comme par exemple le Festival des Solidarités « FestiSol ».

3. LES DIFFÉRENTS ACTEURS IMPLIQUÉS DANS L'ECSI

Du point de vue de la plate-forme, les principales entités gouvernementales impliquées dans le soutien et la mise en œuvre de l'ECSI sont l'AFD et le MAEE (ministère des Affaires étrangères et européennes). Leurs ressources principales sont respectivement, leurs financements et leur poids politique. La plate-forme explique que le MAEE fut un temps en charge du soutien des organisations d'ECSI, jusqu'à ce que cela soit transféré à l'AFD, en 2009. Elle note également le faible impact du Ministère de l'Éducation, qui est impliqué dans la mise en œuvre de l'ECSI dans l'éducation formelle.

La plate-forme ajoute qu'aucune organisation internationale n'est particulièrement impliquée dans la mise en œuvre de l'ECSI dans ce pays.

Dans le secteur des ONG, la plate-forme liste les organisations membres d'Educasol et les membres du réseau Ritimo comme étant les acteurs les plus importants de par leur capacité d'influence sur les financements, les réseaux et sur les priorités politiques.

CANOPE, le réseau d'édition de ressources pédagogiques en France et son prédécesseur, SCEREN, sont identifiés par la plate-forme comme des institutions de recherche et d'éducation, avec un faible impact sur la mise en œuvre de l'ECSI dans l'éducation formelle.

Une comparaison des rôles des bailleurs de fonds

La plate-forme a été interrogée sur sa compréhension du rôle des principaux financeurs (nationaux et internationaux) des activités d'ECSI portées par les ONG en France. Elle désigne Educasol et ses membres comme étant les plus importants financeurs, suivis de Coordination SUD et de ses membres. Il devrait être souligné qu'aucun organisme public national ou international n'a été listé comme étant un des principaux financeurs. Cependant, d'autres informations renseignées par la plate-forme indiquent que l'AFD finance des projets de sensibilisation, comme le sus-mentionné « FestiSol ».

4. LES FONDS PUBLICS DÉDIÉS À L'ECSI

Cette présente étude n'a reçu aucune réponse d'une institution gouvernementale au regard des fonds publics dédiés à l'ECSI en France, cependant certaines informations pertinentes sont présentées ci-dessous.

5. LES TENDANCES EN MATIÈRE DE FINANCEMENT

Les données présentes dans cette étude indiquent que le soutien financier à l'ECSI a augmenté de 2 millions d'euros à 3,5 millions d'euros entre 2011 et 2014.

Selon l'AFD, les projets d'EAD-SI ont reçu 6% (30,6 millions d'euros) des 510 millions d'euros investis dans les OSC à travers le cadre d'Intervention Transversal AFD-OSC de 2013-2016 (AFD, 2018).

La revue par les pairs de GENE affirme que l'investissement de l'AFD dans les projets menés par les ONG a augmenté en 2015 et atteint un total de 8 millions d'euros en 2015. Ce montant inclut les 4,46 millions d'euros alloués aux 8 projets d'ECSI (Hartmeyer et Wegimont, 2015, L'état de l'éducation à la citoyenneté en Europe). Cependant, elle fait référence à un appel à projets pour allouer 0,23 million d'euros aux activités de sensibilisation liées au « développement et à la coopération internationale » liées à l'AED 2015 (Hartmeyer et Wegimont, L'état de l'éducation à la citoyenneté en Europe, 2015).

Concernant les tendances des financements avant ladite période, entre 2001 et 2011, le budget du MAEE/AFD pour l'ECSI a diminué de 0,07% à 0,02% en pourcentage du budget total pour le développement. On note cependant une augmentation générale de ce même budget sur cette période, selon un rapport de l'AFD (Miguel Sierra, Grega et Ameryckx 2012).

6. LES MODALITÉS DE FINANCEMENT

La présente étude n'a reçu aucune information concernant les modalités de financement public pour l'ECSI en France durant la période de 2011 à 2015, mais les données de l'AFD pour la période de 2001 à 2011 sont synthétisées ci-dessous.

6.1 Les types d'activités financées

L'AFD décrit la nature des activités financées entre 2001 et 2011, comme visant à la professionnalisation des acteurs et de leurs réseaux, ainsi qu'à l'amélioration des activités d'ECM, y compris les formations d'enseignants et les activités de sensibilisation (Miguel Sierra, Grega et Ameryckx 2012).

6.2 Les bénéficiaires

Pendant la période de 2001 à 2011, l'AFD concevait les ONG nationales et les réseaux nationaux d'ONG comme étant les premiers bénéficiaires des fonds destinés à l'ECSI. Cela confirme que la majorité des initiatives financées d'ECSI est mise en œuvre par de nombreuses ONG, soit en collaborant autour de projets spécifiques, soit en tant que membre d'un réseau pré-existant (Miguel Sierra, Grega et Ameryckx 2012). Notamment, la revue par les pairs du réseau GENE cite les organisations suivantes comme étant, en 2015, les principales bénéficiaires des fonds dédiés aux projets portés par les ONG : la Semaine de la solidarité internationale, Étudiants & Développement, Educasol, Frères des Hommes, Peuples Solidaires, le Centre Gaïa et Starting Block (Hartmeyer et Wegimont, L'état de l'éducation à la citoyenneté en Europe, 2015).

6.3 Les procédures de financements

Cette présente étude n'a reçu aucune information concernant la procédure de sélection des bénéficiaires de fonds publics destinés à l'ECSI en France. Selon la revue par les pairs du réseau GENE, l'AFD publie un appel annuel à projets pour le cofinancement de projets portés par des ONG (y compris les initiatives liées à l'ECSI). L'AFD a augmenté le taux maximum de cofinancement pour ces projets de

50% à 60% à cause du nombre élevé de réponses reçues à son appel à projets de 2016 (Hartmeyer et Wegimont, L'état de l'éducation à la citoyenneté en Europe, 2015).

7. LE CONTEXTE POLITIQUE DES FINANCEMENTS

Au regard du contexte politique des financements de l'ECSI au niveau national entre 2011 et 2015, la présente étude ne dispose que d'informations limitées sur les lignes politiques et les programmes de financements publics destinés à l'ECSI. La revue par les pairs du réseau GENE relève la mise en place en 2013 d'une structure pluri-acteurs, le Conseil national pour le développement et la solidarité internationale (CNDSI), illustrant les engagements gouvernementaux en faveur de l'éducation au développement (Hartmeyer et Wegimont, L'état de l'éducation à la citoyenneté en Europe, 2015).

Prenant en compte d'autres éléments de contexte, la revue par les pairs souligne l'impact des attaques terroristes de 2015. Elles ont en effet amené le gouvernement à s'intéresser de nouveau aux enjeux de citoyenneté et de jeunesse, renforçant l'action publique en faveur de l'ECSI (ibid.). Selon cette revue, l'accent serait mis sur le thème des migrations, question de société très médiatisée en France, dans beaucoup d'initiatives d'ECSI depuis 2015 (ibid.). Dans cette optique, la version provisoire du cadre d'Intervention Transversale de l'AFD 2018-2023 renvoie à « l'importance cruciale » de l'éducation au développement et la mobilisation citoyenne dans ce contexte de « montée de l'individualisme, de repli identitaire et de rejet des étrangers et des migrants » (AFD, 2018).

8. L'IMPLICATION DES ONG DANS L'ÉLABORATION DES POLITIQUES D'ECSI

Selon la plate-forme, aucune ONG n'est officiellement impliquée dans les processus d'élaboration des politiques d'ECSI. La plate-forme considère qu'un partenariat fort entre les ONG et le gouvernement est un des facteurs importants de financement public des activités d'ECSI portées par les ONG. Pourtant, le rapport d'observation de l'éducation au développement de 2010 souligne une « faible » coordination entre ces acteurs (Krause, Développement européen, Education Monitoring Report: "DE Watch" 2010). En revanche, la dernière revue par les pairs du réseau GENE considère que la situation s'est, de ce point de vue, améliorée (Hartmeyer et Wegimont, 2015, L'état de l'éducation à la citoyenneté en Europe). Elle mentionne l'organisation « d'ateliers de consultation » des ONG par l'AFD en 2014, sur des sujets tels que le financement de l'ECSI et la structuration de l'environnement des associations (ibid.).

Concernant l'avenir, l'AFD renvoie à la décision de 2016 du CICID (Comité interministériel de la coopération internationale et du développement) de mettre en place une feuille de route pour coordonner les initiatives d'ECSI (AFD 2018). La plate-forme souligne que depuis 2016, le CICID a décidé que le département communication de l'AFD serait responsable de l'ECSI, les acteurs concernés s'étant rencontrés en octobre 2017 à ce sujet. L'AFD devrait ainsi « développer ses propres activités EAD-SI, destinées en particulier à un public jeune » et en collaboration avec d'autres acteurs (ibid.). La plate-forme nationale déclare que pour le moment, aucune information n'a été fournie sur de potentiels changements stratégiques ou budgétaires.

9. LA CAPACITÉ DES ONG

En ce qui concerne la société civile en France, le secteur des ONG est peu développé en comparaison d'autres pays européens. Ceci dit, la société civile s'est beaucoup développée depuis les années 1980 et les organisations participent maintenant à beaucoup de domaines de la vie publique (GHK 2010). Il est utile de noter que le Président Hollande s'était engagé à doubler les financements publics pour les ONG durant son mandat de 2012 à 2017 (Hartmeyer et Wegimont, L'état de l'éducation à la citoyenneté en Europe, 2015). Selon le rapport de 2010 « DE Watch », les ONG de développement sont les principales intervenantes en ECSI en France (Krause, Développement européen, Education Monitoring Report: « DE Watch » 2010). L'AFD décrit les OSC françaises comme étant « des acteurs clés de l'éducation au développement et de la mobilisation citoyenne », soulignant le besoin de les soutenir dans leurs travaux d'EAD-SI aux niveaux local et national (AFD 2018).

Selon le site officiel de la plate-forme nationale, elle est composée actuellement de 24 organisations membres ainsi que de trois personnalités qualifiées qui sont également membres (Educasol 2018).

9.1 Les activités et la capacité d'influence de la plate-forme

La plate-forme dispose d'un groupe de travail distinct en charge de l'ECSI, coordonné dans le cadre d'un partenariat

avec la plate-forme d'ONG Coordination SUD. Les principales missions de ce groupe de travail dédié à l'ECSI sont selon la plate-forme, la sensibilisation, le plaidoyer et la représentation dans les réseaux internationaux. La plate-forme souligne le rôle de ce groupe de travail dans la production et la distribution de ressources pédagogiques. Le plaidoyer et le renforcement des réseaux nationaux sont considérés pour ce groupe de travail comme étant les missions les moins prioritaires.

9.2 L'élaboration de stratégie

Concernant la participation de leurs organisations dans l'élaboration d'une stratégie liée à l'ECSI, aucun document contenant des recommandations et ayant été développé entre 2011 et 2015 n'a été mentionné par la plate-forme.

and national levels (AFD 2018).

According to its official website, the NP currently has 24 member-organisations as well as 3 individual experts who are members (Educasol 2018). The member organisations are primarily NGOs.

BIBLIOGRAPHIE

AFD. 2018. Cadre d'Intervention Transversal 2018-2023; 9 Janvier 2018 (version provisoire). AFD.

Educasol, «24 associations membres et 3 personnalités qualifiées », site internet d'Educasol, 2018. <http://www.educasol.org/-25-associations-membres-et-3-69->. (Consulté le 31 janvier 2018)

Educasol,Charte d'Educasol, 2015. http://www.educasol.org/IMG/pdf/charte_educasol-bat-bdef.pdf

Enabel, Annoncer le couleur, 2018. <http://www.annoncerlacouleur.be/qui-sommes-nous> (consulté le 29 décembre 2017)

Union européenne, Conseil de l'Europe, Séminaire régional de l'Europe du sud-est et de la Méditerranée sur l'éducation au développement mondial, Roumanie. 2017.

Royaume de Belgique, ministère des Affaires étrangères, commerce extérieur et coopération au développement, « L'éducation au développement : définitions et concepts », 2011. https://diplomatie.belgium.be/sites/default/files/downloads/education_au_developpement.pdf (consulté le 5 janvier 2018)

GHK, 2010. « Le volontariat dans l'Union européenne », portail de la citoyenneté de l'Union européenne. http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/doc1018_fr.pdf (consulté le 15 janvier 2018)

Réseau Global Education Network Europe, Revue par les pairs : l'éducation à la citoyenneté en Belgique, 2017 <https://gene.eu/wp-content/uploads/Belgium-PR-summary-French-with-cover.pdf>

Hartmeyer, Helmuth, et Liam Wegimont, l'état de l'éducation à la citoyenneté mondiale en Europe, réseau Global Education Network Europe, 2015.

Hartmeyer, Helmuth, et Liam Wegimont, l'état de l'éducation à la citoyenneté mondiale en Europe, Dublin : réseau Global Education Network Europe, 2015.

Krause, Johannes, «European Development. Education Monitoring Report: "DE Watch"» GENE (Global Education Network Europe), 2010. gene.eu/wp-content/uploads/Gene_OtherPublications-DEWatchReport.pdf. (consulté le 28 décembre 2017)

—. «European Development. Education Monitoring Report: "DE Watch". GENE (Global Education Network Europe) 2010. gene.eu/wp-content/uploads/Gene_OtherPublications-DEWatchReport.pdf. (en anglais) (consulté le 7 janvier 2018)

—. «European Development. Education Monitoring Report: "DE Watch"» GENE (Global Education Network Europe), 2010. gene.eu/wp-content/uploads/Gene_OtherPublications-DEWatchReport.pdf.

(en anglais)(consulté le 5 janvier 2018).

Légifrance. 2014. «LOI n° 2014-773 du 7 juillet 2014 d'orientation et de programmation relative à la politique de développement et de solidarité internationale.», 8 juillet 2014, Legifrance.gouv.fr. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029210384&categorieLien=id>. (consulté le 6 février 2018)

Miguel Sierra, Adélie, Pierre Grega, et Isaline Ameryckx, Cartographie de l'Éducation au Développement et à la Solidarité Internationale. Étude des projets cofinancés entre 2001 et 2011, Walhain: Agence Française de Développement; Ministère des Affaires étrangères; DRIS sprl. 2012.

Ministre de la Coopération au développement. «Note de stratégie Éducation au développement.» SPF Affaires étrangères, Commerce extérieur et Coopération au développement, 2012. https://diplomatie.belgium.be/sites/default/files/downloads/note_strategie_education_au_developpement.pdf.

