

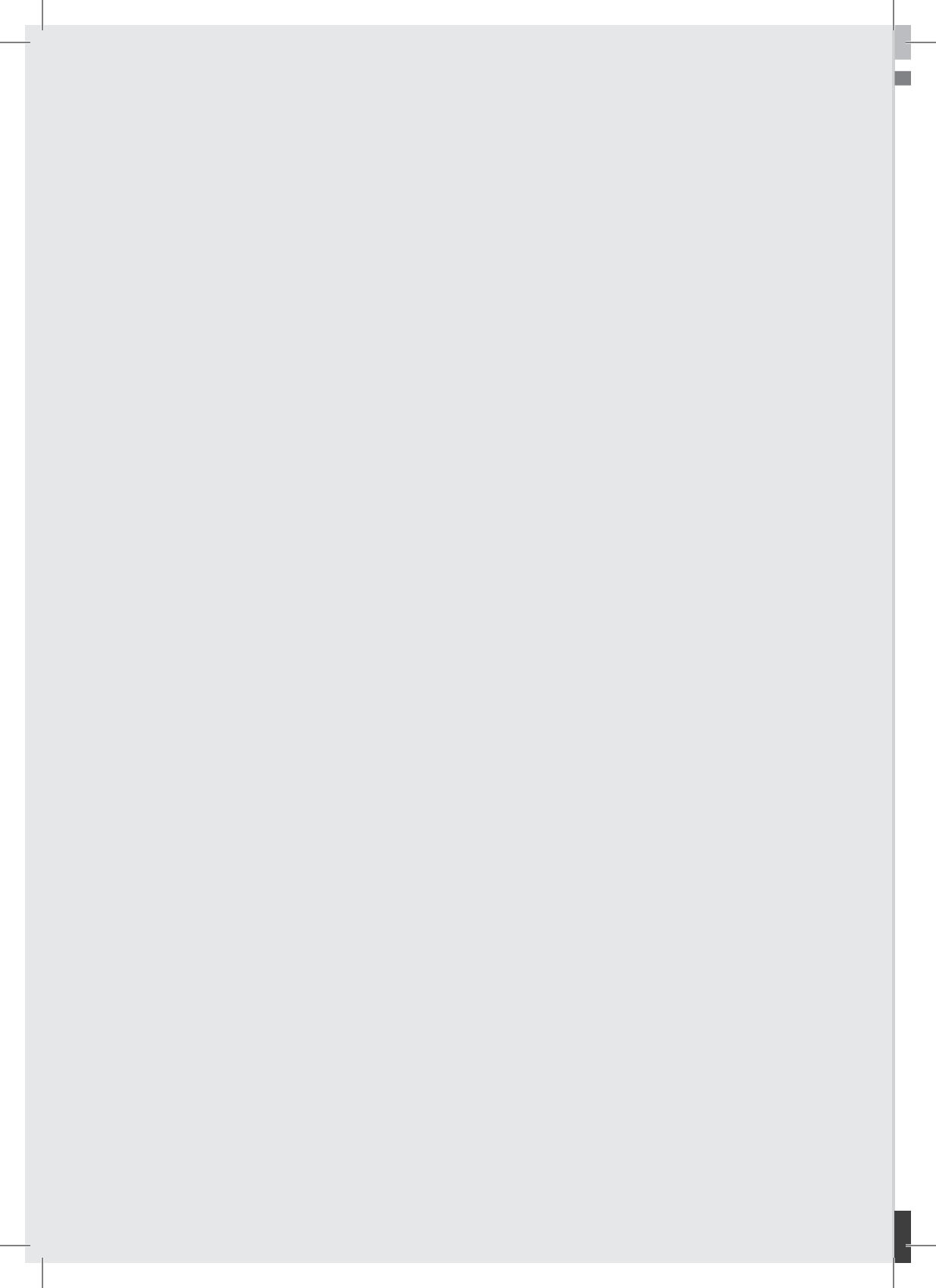


Rôle de l'éducation au **développement** dans les parcours de vie de personnes engagées dans les actions solidaires

ETUDE D'IMPACT

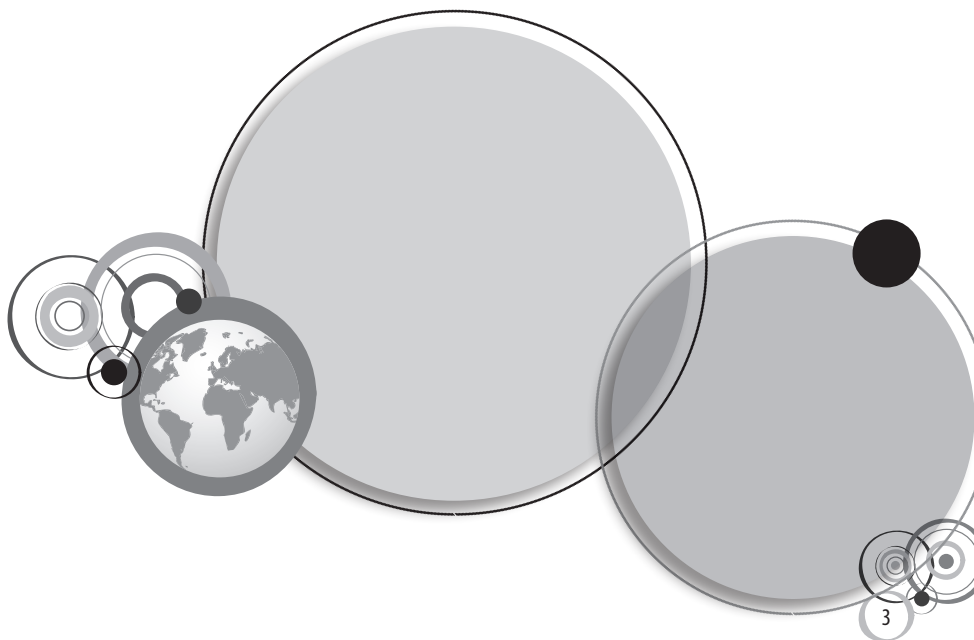


www.acodev.be



Rôle de l'éducation au **développement** dans les parcours de vie de personnes engagées dans les actions solidaires

ETUDE D'IMPACT



Auteur de l'étude : Lucille Gretry, consultante.
Encadrement d'ACODEV.

Avertissement : Dans ce document, le masculin est utilisé comme genre neutre et désigne aussi bien les femmes que les hommes.

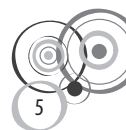
Nous remercions chaleureusement l'ensemble des témoins qui ont accepté de participer à l'étude.

*Editeur responsable : Etienne Van Parys - ACODEV - 184D Bld Léopold II - 1080 Bruxelles - Tél : 02/209.29.67
Fax : 02/217.99.63 - Numéro d'entreprise : BE 0462279234 - Imprimé en décembre 2014*



Table des matières

Résumé exécutif	9
Introduction	11
Chapitre 1 : l'approche méthodologique.....	13
1. La construction de l'échantillon	16
1.1. Le procédé et les critères de construction de l'échantillon	16
1.2. L'échantillon	17
2. La récolte de données.....	18
2.1. L'étape exploratoire	18
2.2. L'étape de collecte et d'analyse des données	19
3. Difficultés et précautions méthodologiques	20
3.1. La difficulté de constituer l'échantillon	20
3.2. La méconnaissance de l'éducation au développement, conceptualisée comme telle	21
3.3. La recherche de cohérence dans la reconstruction du récit	21
3.4. Le contexte de collecte de données.....	22
Chapitre 2 : l'engagement dans la citoyenneté mondiale et solidaire active	23
1. Les modalités d'engagement	25
1.1. L'engagement des citoyens dans le secteur ONG	25
1.2. L'engagement des citoyens hors ONG	27
2. Les motivations de l'engagement.....	31
3. La profondeur de l'engagement	33
4. Le lien local-global à travers l'engagement	35
5. Le pouvoir renforcé à travers l'engagement	37
5.1. Le « pouvoir intérieur »	37
5.2. Le « pouvoir de »	39
5.3. Le « pouvoir avec »	39
5.4. Le « pouvoir sur »	40
6. Les perspectives d'avenir	41



Chapitre 3 : les facteurs clés de l'engagement 43

1. Les facteurs innés et culturels : le caractère et l'héritage judéo-chrétien	46
2. Les évènements d'actualité	47
3. Les mouvements de jeunesse	48
4. Le réseau social	48
5. Les acteurs clés divers.	49
6. L'environnement familial	50
7. L'expérience au Sud.	51
8. Retour sur un lieu de déploiement des facteurs d'engagement : l'institution scolaire	55
9. Les facteurs de désengagement	57
10. Résumé du troisième chapitre	58

Chapitre 4 : le rôle de l'éducation au développement et des ONG dans l'engagement. . . 59

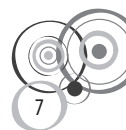
1. Les interventions d'éducation au développement	61
1.1. Les interventions d'éducation au développement les plus significatives	61
1.2. Les interventions d'éducation au développement moins significatives	65
2. Pourquoi le citoyen provoque-t-il ou empêche-t-il la rencontre ?	69
3. L'apport des interventions d'éducation au développement et des ONG.	71
3.1. Le renforcement des valeurs	71
3.2. Les changements d'attitudes et de comportements.	72
3.3. L'empowerment.	73
3.4. L'acquisition de connaissances.	74
3.5. Le développement d'aptitudes	75
3.6. La construction du réseau social	76
4. Résumé du quatrième chapitre.	77

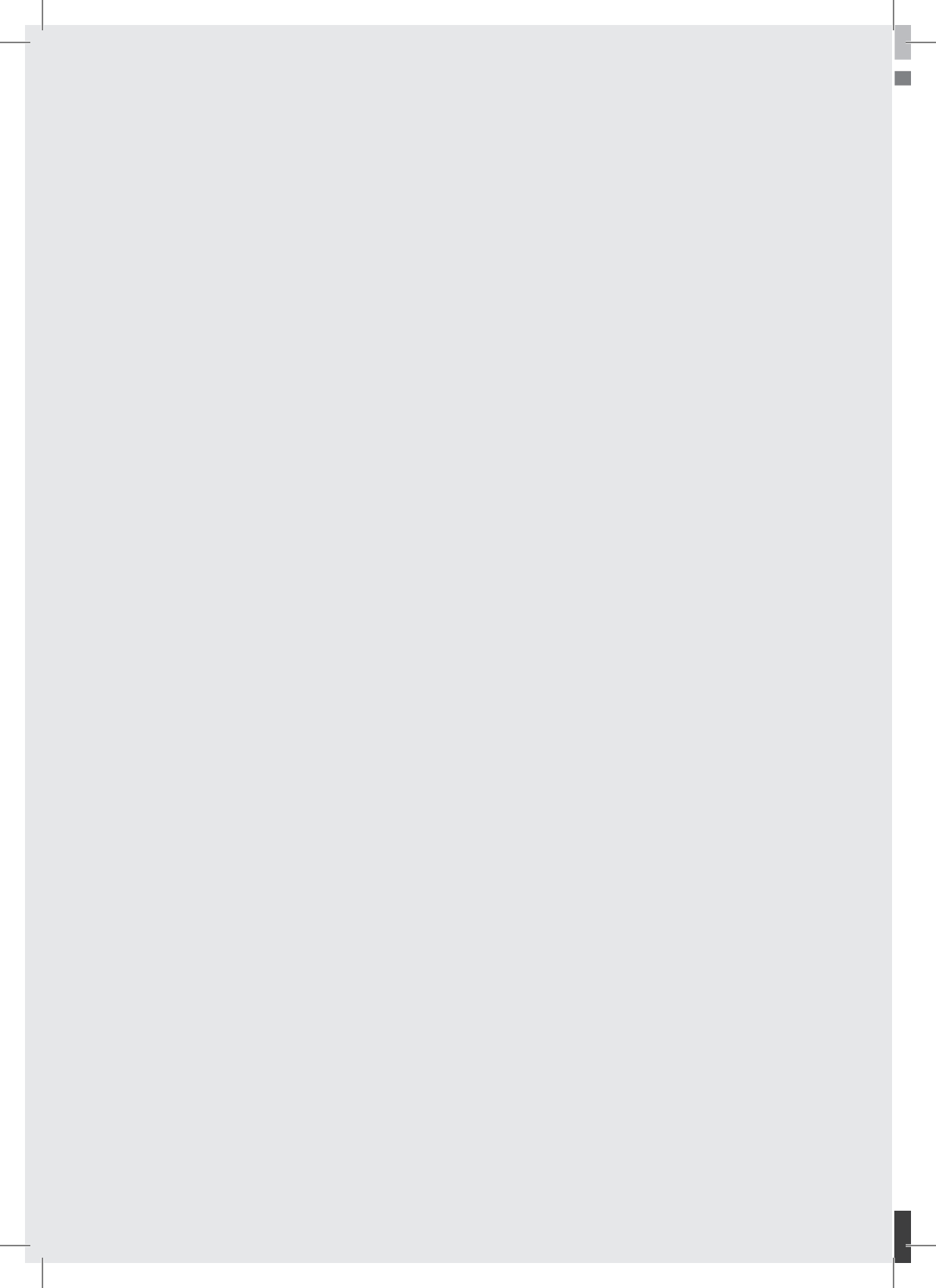
Conclusions 79

1. Les formes d'engagement	81
Conclusion 1 : diversité d'engagement et objectif de sensibilisation	81
Conclusion 2 : multiplicité des facteurs d'engagement mais récurrence de l'expérience au Sud ...	81
Conclusion 3 : pertinence de l'éducation au développement quel que soit le stade de prise de conscience et d'engagement du citoyen.	82
2. Les ONG	83
Conclusion 4 : croisement des ONG à partir de l'institution scolaire	83
3. L'éducation au développement	84
Conclusion 5 : participation à des interventions d'éducation au développement en tant qu'acte engagé.	84
Conclusion 6 : acquisition de connaissances et création d'un réseau social engagé grâce à l'éducation au développement.	85
Conclusion 7 : liens entre les enjeux locaux et les enjeux globaux	85
Conclusion 8 : l'engagement en tant que moteur de changement.	86
Conclusion 9 : confusion autour de la notion de solidarité internationale.	86
Conclusion 10 : l'empowerment renforcé par l'action engagée et les interventions d'éducation au développement.	86

Recommandations 87

1. La mesure de l'impact de l'éducation au développement	89
2. Le public visé par l'éducation au développement	90
3. La forme des interventions d'éducation au développement	91
4. Le rôle des ONG	93
Liste des acronymes	94
Bibliographie	95
Annexe	97





Résumé exécutif

L'étude menée et présentée dans ce rapport entre dans le cadre de deux défis identifiés, parmi d'autres, au cours de la réflexion stratégique menée au sein du Groupe de travail Éducation au développement : un travail sur la visibilité, la notoriété et la reconnaissance de l'éducation au développement comme axe stratégique majeur de la coopération au développement ; et l'importance, dans une perspective de changement social, de s'investir dans une réflexion sur l'impact de l'éducation au développement. Plus précisément, l'objet de l'étude est l'analyse du rôle joué par l'éducation au développement et les ONG dans les parcours de vie de citoyens engagés dans des actions de solidarité internationale. Afin de documenter cet objet, nous avons rencontré 37 témoins et avons reconstitué leur parcours de vie selon un processus qualitatif de collecte de données qui comprenait à la fois des entretiens individuels approfondis et des ateliers collectifs. L'ensemble des données récoltées a ensuite fait l'objet d'analyses transversales et longitudinales qui ont abouti à la rédaction du présent rapport.

Les 37 témoins rencontrés sont tous engagés dans la citoyenneté mondiale et solidaire active. Les modalités de leur engagement peuvent être divisées en deux parties : les modalités d'engagement au sein du secteur ONG (comme le don, la récolte de fonds et la vente de produits, la coordination de groupes locaux, le bénévolat en éducation au développement, etc.) ; et les modalités d'engagement en dehors du secteur ONG (comme la militance au sein de mouvements sociaux, la mise sur pied d'une IPSI, les comportements de consommation, etc.). Un même citoyen peut s'engager en même temps dans plusieurs modalités, en ONG ou en dehors. Il agit comme un électron libre qui passe d'une activité à une autre, sans se rallier à une organisation précise, de manière à garder le contrôle de son expérience militante. Souvent donc, il s'engage dans différentes sphères à la fois (à titre individuel, à titre professionnel et dans des collectifs ou organisations), ce qui nous permet de qualifier son engagement de profond. Ses motivations recouvrent des buts personnels, des objectifs de sensibilisation, et une volonté de réseautage.

Ensuite, à partir de l'analyse des parcours de vie, les facteurs clés et les moteurs qui favorisent l'engagement des individus dans des actions de solidarité internationale peuvent être détectés. Les facteurs mis en évidence sont les facteurs innés et culturels, les événements d'actualité, les mouvements de jeunesse, le réseau social, les divers acteurs clés, l'environnement familial et l'expérience au Sud. Dans le sens inverse, il existe également des facteurs qui défavorisent l'engagement. Tous ces facteurs s'entrecroisent et cumulent entre eux. Ils favorisent parfois l'engagement du citoyen en provoquant sa rencontre avec les ONG et l'éducation au développement. L'aspect cumulatif des facteurs d'engagement complique alors la mesure de leur impact.

À propos spécifiquement des multiples interventions d'éducation au développement que les citoyens ont rencontrées, certaines se sont avérées plus significatives que d'autres. Les plus significatives sont l'expérience au Sud, la « relation Sud » (sans qu'il n'y ait de voyage), les formations (Infocycle, « Ici ou ailleurs, que faire ? », etc.), et un poste bénévole ou professionnel de chargé d'éducation au développement. Les témoins de l'étude qui croisent les ONG et les interventions d'éducation au développement par l'intermédiaire de ce type d'activités ont déjà au minimum pris conscience des inégalités mondiales. Ils provoquent généralement le croisement avec ces activités. Cette observation amène inévitablement à poser la question du public ciblé par les interventions d'éducation au développement. Celles qui se sont avérées être moins significatives sont les rencontres informelles avec une ONG (par le réseau social), les interventions des ONG en milieu scolaire, les interventions d'appui aux acteurs (utilisation des ONG comme partenaires), et les campagnes de sensibilisation. À l'exception

de l'utilisation des ONG comme partenaires, où le citoyen est forcément déjà intéressé par les relations Nord/Sud, ces activités moins significatives arrivent à atteindre un public qui n'est pas au préalable sensible aux injustices globales. Les ONG tout autant que les citoyens peuvent être à l'origine du croisement du citoyen avec ce type d'activités. Par ailleurs, quelle que soit la significativité de l'intervention, son apport peut être multiple. Il concerne à la fois le renforcement des valeurs, le changement de comportements, l'empowerment, l'acquisition de connaissances, le développement d'aptitudes et la construction du réseau social. L'apport de connaissances est prépondérant dans le discours des témoins, et constitue une grande source de motivation à se diriger vers des interventions d'éducation au développement.

En conclusion, d'abord au niveau des formes d'engagement, nous retenons de l'analyse la multiplicité des formes et des facteurs d'engagement, ainsi que la récurrence des objectifs de sensibilisation et de l'expérience au Sud. Les interventions d'éducation au développement ne croisent pas le parcours d'un citoyen vierge de toute expérience ou de toute influence. Au contraire, elles s'additionnent aux autres facteurs. L'influence d'une intervention d'éducation au développement sera alors fonction notamment du « niveau » de prise de conscience et d'engagement du citoyen au préalable. Ensuite, au niveau des ONG, le croisement des citoyens et de ce secteur s'opère par l'intermédiaire de l'action engagée du citoyen, des activités d'éducation au développement, des différents facteurs d'engagement, et de l'institution scolaire. Parmi ces citoyens, la solidarité mondiale est souvent confondue avec l'idée de « coopération au développement au Sud ». L'action globale serait une action solidaire avec le Sud, et le changement global est recherché pour le Sud. Ainsi, malgré les croisements avec le secteur ONG, les témoins sont parfois confus quant à la définition de la solidarité internationale et du rôle des ONG, définitions qui pourraient dès lors faire l'objet de clarifications auprès du public ciblé. Au niveau de l'éducation au développement, nous retenons d'une part que la participation à des interventions d'éducation au développement est déjà un acte engagé, ce qui explique la difficulté d'atteindre des publics qui ne se sentent pas concernés ; et d'autre part que l'apport de l'éducation au développement est multiple. Enfin, les citoyens pensent qu'en se changeant eux-mêmes, et à la condition que d'autres se changent également, ils deviennent un moteur de changement. L'action individuelle trouve, sous cet angle, sa pertinence de façon collective. Les citoyens nous semblent ainsi adhérer à une intention de solidarité internationale qui aspire à un véritable changement. L'éducation au développement, qui apporte aux citoyens des modifications de comportements, peut dans ce sens être interprétée comme un moteur de changement.

Introduction

Un des métiers de base des ONG est l'éducation au développement. Dans une note de stratégie publiée en 2011 (pp. 4-7), la DGD définissait l'éducation au développement comme « une des composantes de l'éducation à la citoyenneté mondiale dont l'objectif général est de concourir à un monde plus juste et solidaire empreint des valeurs démocratiques(...) ». Les réalités du Sud, les liens complexes qui associent le Nord et le Sud, les multiples possibilités d'action des citoyens du monde qui peuvent influencer positivement ou négativement sur les changements sociaux au Nord et au Sud sont au cœur de l'éducation au développement ».

Au sein d'ACODEV, la réflexion en éducation au développement est menée à travers le Groupe de travail Éducation au développement (GTED). Ce groupe rassemble les ONG francophones et bilingues actives en éducation au développement et fonctionne de manière régulière et participative depuis 15 ans. Ce groupe a entamé récemment un processus de réflexion stratégique visant à identifier les grands enjeux de l'éducation au développement actuels et à venir en Belgique francophone. L'étude menée et présentée dans ce rapport entre dans le cadre de deux défis identifiés, parmi d'autres, au cours de cette réflexion stratégique :

- un travail sur la visibilité, la notoriété et la reconnaissance de l'éducation au développement comme axe stratégique majeur de la coopération au développement ;
- l'importance, dans une perspective de changement social, de s'investir dans une réflexion sur l'impact de l'éducation au développement.

L'étude tente, d'une part, de rendre visible le rôle de l'éducation au développement dans la transformation de la société et, d'autre part, de contribuer à documenter le type d'effet et d'impact de l'éducation au développement dans l'engagement citoyen.

Plus précisément, l'objet de l'étude est l'analyse du rôle joué par l'éducation au développement et les ONG dans les parcours de vie de citoyen(ne)s engagé(e)s¹ dans des actions solidaires, dans un but de reddition des comptes. En effet, l'éducation au développement consomme des ressources publiques et il paraît légitime de s'interroger sur l'impact de ce qui est fait avec cet argent public. Les actions, individuelles et/ou collectives, doivent avoir une dimension internationale/globale (elles sont ancrées localement mais s'inscrivent dans une intention de solidarité et une volonté de justice mondiale). Elles peuvent être : sur le pouvoir (travail de plaidoyer et de mobilisation sociale) ; contre le pouvoir (dynamiques de résistance active) ; ou sans le pouvoir (mise en place d'alternatives au modèle dominant, expérimentation de nouvelles formes d'engagement).

Cet objet pose d'ores et déjà la question de la définition des concepts de citoyens et d'engagement. Dans un document du COJ (2006 : 19) sur l'engagement des jeunes en Europe, Laurent Hermand écrit que « être citoyen, c'est penser, parler, agir avec d'autres pour défendre le bien commun ou l'intérêt général contre les égoïsmes particuliers ». Dans les orientations stratégiques de l'éducation au développement 2013-2018 d'ACODEV, Hansotte développe, être citoyen, c'est : « réfléchir en "je" mais aussi en "nous" et en "nous tous" : qu'est-ce qui serait juste le plus possible pour nous tous ? La citoyenneté est donc une démarche jamais terminée, une dynamique permanente. Elle nécessite de savoir discuter, débattre, questionner, s'informer, dénoncer, refuser,

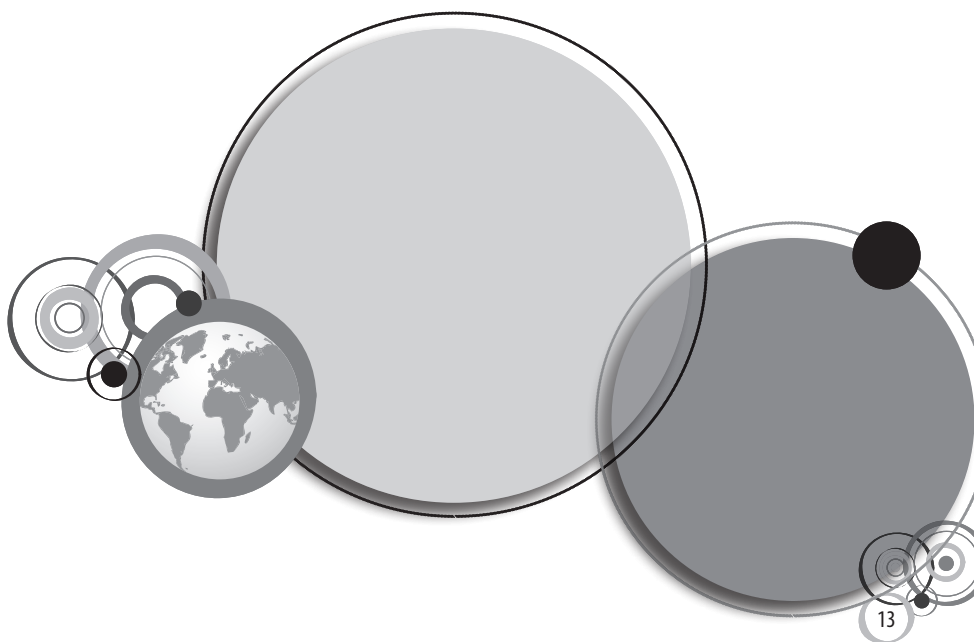
¹ Afin de ne pas alourdir le texte, nous emploierons les termes de « citoyens engagés » au masculin dans la suite du document pour évoquer les citoyens et les citoyennes dans leur ensemble.


proposer, inventer, s'exprimer dans différents langages, mener des projets, interpeller, coopérer : toutes sortes d'intelligences que l'on peut appeler intelligences citoyennes... » (2013 : 8). La définition du concept d'engagement est quant à elle très fluide. Dans ce même document sur l'engagement des jeunes en Europe, Jean Cornil (2006 : 20) fait état d'un engagement multiple et multiforme. Pour reprendre ses mots, il n'y aurait pas une « voie royale de l'engagement ». Plus précisément, l'engagement est défini comme un acte qui « renvoie à la création (ou à l'existence) d'un lien entre des individus ou des groupes et une communauté politique plus large, avec l'objectif d'améliorer cette communauté. Il existe différentes variantes de ce concept, telles que l'engagement social, l'engagement politique et l'engagement citoyen » (Fondation Roi Baudouin, 2014 : 32).

Pour atteindre les objectifs de l'étude, nous avons rencontré 37 témoins afin de reconstituer leur parcours de vie selon un processus qualitatif de collecte de données qui sera présenté dans le premier chapitre de ce rapport. Ces témoins sont tous engagés d'une manière ou d'une autre dans la citoyenneté mondiale et solidaire active. Les modalités de cet engagement seront décrites dans le deuxième chapitre. À partir de l'analyse des parcours de vie, nous avons cherché prioritairement à dégager les facteurs clés et les moteurs qui favorisent l'engagement des individus dans des actions de solidarité internationale, objet du troisième chapitre. Nous avons enfin tenté d'identifier le rôle que les ONG et les interventions d'éducation au développement ont pu jouer dans ces parcours d'engagement. Ce sera l'objet du quatrième et dernier chapitre.

Chapitre 1

L'approche méthodologique





La méthodologie utilisée dans cette étude est une démarche globale, présentant une dynamique et un développement continus. Nous l'avons mise en place tel un processus d'apprentissage menant à une meilleure compréhension des formes d'engagement dans des activités solidaires et du rôle joué par l'éducation au développement et les ONG dans ce même engagement. Pour répondre aux questions d'étude, l'une des priorités méthodologiques a été de favoriser la parole des enquêtés afin de disposer de données riches et approfondies. Le volet qualitatif s'est donc imposé relativement naturellement. Au sein des différentes méthodes qualitatives, nous avons plus particulièrement retenu l'approche biographique. Du récit de vie à l'histoire de vie en passant par le parcours de vie, la terminologie des enquêtes biographiques est variée et les définitions des concepts sont subtiles. Selon Bertaux, les objets d'étude du récit de vie sont les mondes sociaux, les catégories de situation et les trajectoires sociales. Un monde social se construit autour d'un type d'activités spécifiques (qui, dans le cas de cette étude, regroupe l'engagement dans des activités solidaires). Par le récit de vie, il ne s'agit pas de comprendre un individu isolé, mais bien un « un objet social ». Dès lors, nous avons tenté, tout au long de la récolte de données, de reconstruire des récits de vie de citoyens engagés, récits de vie axés sur l'engagement et le rôle des ONG, de l'éducation au développement et des autres facteurs d'engagement. Ce premier chapitre est consacré au procédé de construction de l'échantillon, et aux outils employés pour récolter les données.

1. La construction de l'échantillon

1.1. Le procédé et les critères de construction de l'échantillon

Pour construire l'échantillon, un appel à témoins a été réalisé via les sites web des ONG et d'autres acteurs. Les personnes qui se sentaient engagées pour plus de « justice mondiale » se sont manifestées. De plus, les ONG du GTED ont été mises à contribution pour proposer des noms de personnes qu'elles estimaient être engagées dans différentes sphères de la société. Enfin, vu le nombre insuffisant de réponses à l'appel à témoignages et le taux élevé de non-réponses parmi les citoyens relayés par les ONG, le comité de pilotage et la consultante ont également contacté leur propre réseau social.

Les critères d'inclusion au sein de l'échantillon étaient au départ les suivants :

- les témoins devaient être engagés dans une ou plusieurs actions concrètes (individuelles ou collectives) solidaires, menées dans la réalité « physique » et/ou sur la toile, et qui comportaient au moins une intention de solidarité internationale ;
- les témoins devaient avoir croisé à un moment de leur parcours le secteur des ONG et/ou des interventions d'éducation au développement.

Ces deux critères faisaient écho à l'objectif d'identification du rôle que les ONG et les interventions d'éducation au développement ont pu jouer dans les parcours d'engagement et à la volonté de documenter en profondeur le type d'impact des interventions d'éducation au développement. En cours d'étude, nous nous sommes aperçue que les deux critères d'inclusion ne suffiraient pas à rencontrer cet objectif. Pendant que des données nous permettaient de dégager les facteurs clés qui favorisent l'engagement des citoyens, celles nous amenant à analyser le rôle de l'éducation au développement et le type d'impact que ses interventions amènent restaient maigres. En effet, avoir croisé les ONG et l'éducation au développement ne signifie pas que ce croisement ait eu un impact dans l'engagement du citoyen. Dès lors, nous avons décidé, en concertation avec le comité de pilotage, de redéfinir le second critère d'inclusion comme ceci :

- les témoins devaient avoir croisé à un moment de leur parcours des interventions d'éducation au développement qui ont eu un impact dans leur engagement, que ces interventions d'éducation au développement soient ou pas conceptualisées comme telles par les citoyens.

Grâce à ce nouveau critère d'inclusion, les rencontres ont produit des données dont les analyses nous ont permis de répondre aux questions de l'étude et à son objectif prioritaire, à savoir la reddition des comptes. Néanmoins, ce critère d'inclusion relativement restrictif comporte deux inconvénients. D'abord, la question de la représentativité de l'échantillon par rapport à l'ensemble des citoyens atteints par l'éducation au développement nous semble devoir être posée. Ensuite, la restriction de ce deuxième critère nous a amenée à devoir refuser la participation de citoyens à l'étude, et par conséquent à rencontrer de plus grandes difficultés à atteindre la taille de l'échantillon énoncée ; nous y reviendrons au point consacré aux difficultés méthodologiques.

1.2. L'échantillon

Outre les deux critères d'inclusion décrits ci-dessus, la construction de l'échantillon devait nous permettre d'atteindre une égale répartition des caractéristiques sociales habituelles (équilibre hommes/femmes, âge, type d'activité, sphères de la société, etc.). Nous y sommes en partie parvenue. Le tableau ci-dessous² reprend la répartition des témoins de l'étude en fonction de leur âge et de leur sexe.

	Témoins féminins	Témoins masculins	Total
Moins de 20 ans	1 témoin	/	1 témoin
De 20 à 30 ans	5 témoins	2 témoins	7 témoins
De 30 à 40 ans	6 témoins	7 témoins	13 témoins
De 40 à 50 ans	/	/	/
De 50 à 60 ans	2 témoins	6 témoins	8 témoins
Plus de 60 ans	6 témoins	2 témoins	8 témoins
Total	20 témoins	17 témoins	37 témoins

Comme nous pouvons le constater, si l'équilibre hommes/femmes est presque respecté, celui des âges, par contre, est précaire. D'abord, la catégorie des personnes âgées de 30 à 40 ans est surreprésentée, en comportant plus d'un tiers des témoins de l'étude. A contrario, la catégorie des personnes âgées de 40 à 50 ans n'est pas du tout représentée. Ce « manque d'accès » aux quadragénaires pourrait bien correspondre à une diminution de l'engagement à cette période de la vie. En effet, plusieurs des témoins plus âgés ont mentionné cet âge comme celui d'un creux dans leur engagement.

Parmi ces témoins, 18 vivent à Bruxelles, 9 à Liège, 5 dans de plus petites villes (Namur, Mons, Tournai, et Nivelles), et 5 en milieu rural ou semi-rural de diverses provinces de la Belgique. Le nombre élevé de témoins qui vivent à Bruxelles peut s'expliquer à la fois par la présence de nombreuses ONG qui ont relayé des témoins potentiels, et par le nombre d'habitants qui y est beaucoup plus élevé que dans les autres villes. Par ailleurs, les rencontres collectives ont majoritairement été organisées à Bruxelles, ce qui a facilité la venue des Bruxellois. Le nombre élevé de témoins qui vivent à Liège peut s'expliquer par le bouillon associatif qui y ouvre de nombreuses possibilités d'engagement ; mais aussi par un biais de l'étude, à savoir avoir mobilisé le réseau social de la consultante, originaire de cette ville.

Pour terminer la description de l'échantillon, notons qu'il est assez diversifié en termes d'activités professionnelles des témoins³. En effet, nous avons rencontré plusieurs enseignants, professionnels médicaux, employés du secteur associatif, employés dans la coopération au développement (au Sud ou au Nord), producteurs locaux, cadres d'entreprises privées, agronomes et étudiants. Nous comptons également, au sein de l'échantillon, une avocate, une échevine, une assistante universitaire, un journaliste, un fonctionnaire public et une personne en

² Voir annexe pour le tableau reprenant la liste des participants à l'étude.

réorientation professionnelle. Néanmoins, cette diversité professionnelle ne relève pas d'une diversité d'origine socio-économique. En effet, à l'exception de deux témoins qui ont spécifiquement mentionné être issus de familles précarisées, les témoins de l'étude proviennent majoritairement d'un milieu favorisé.

2. La récolte de données

Venons-en à présent à la récolte de données. Celle-ci a répondu au souci d'écoute et de réflexion qui sous-tend la démarche qualitative de collecte des récits de vie. La démarche de récolte de données a été divisée en deux étapes : une étape exploratoire et une étape de collecte et d'analyse des données.

2.1. L'étape exploratoire

La première étape, l'étape dite exploratoire, a eu pour objectif principal de tester les outils méthodologiques, de les ajuster aux réalités de terrain et de proposer une grille d'indicateurs pertinente en fonction des premières données récoltées. Lors de cette étape, nous avons d'abord effectué une analyse transversale des principaux documents de plusieurs des ONG membres d'ACODEV et qui ont parmi leur mission l'éducation au développement, documents fournis par ACODEV. Cette analyse nous a permis de prendre connaissance des types d'activités menées et des axes thématiques. En outre, elle a aidé à saisir les concepts de citoyens et d'engagement, ainsi que la façon dont ils sont abordés. Nous avons ensuite rencontré deux citoyens engagés, et avons réalisé respectivement deux entretiens narratifs exploratoires basés sur leur parcours de vie. Au cours de ces deux entretiens, nous avons tenté de minimiser au maximum notre directivité, afin de laisser libre cours à la parole des témoins et à la structuration de leurs parcours, qui s'est avérée être une structuration temporelle. En bref, ces entretiens ont été guidés par une invitation à la narration et une volonté de non-directivité. L'analyse du contenu de ces deux entretiens a permis de construire une grille d'indicateurs pertinente pour la suite du processus d'enquête. Enfin, nous avons mis en place ce que nous appelons un atelier collectif de récolte de récits de vie courts, inspiré de la technique de Most Significant Change (MSC). Cette technique a été mise au point par Davies afin de favoriser la production de données concernant l'impact d'un projet sur les populations locales. Elle nous a permis de récolter un nombre important de récits de vie courts axés sur les changements survenus par rapport à la prise de conscience des inégalités mondiales et à l'engagement. À cette étape exploratoire de l'étude, quatre citoyens engagés ont participé à l'atelier. L'analyse des 4 récits a nourri nos réflexions concernant les indicateurs pertinents de notre grille d'entretien et nous a permis d'ajuster les modalités pratiques des séances collectives ultérieures. Elle nous a également permis d'obtenir un premier aperçu des facteurs clés de l'engagement et de la place des ONG et interventions d'éducation au développement parmi ces facteurs. Au terme de cette première étape³, au cours de laquelle nous avons rencontré 6 citoyens, une proposition de grille d'entretien et d'outils méthodologiques révisés a été soumise à l'approbation du comité de pilotage.

3 Voir la troisième colonne du tableau en annexe pour le détail des professions des témoins

2.2. L'étape de collecte et d'analyse des données

La seconde étape avait pour objectif la collecte et l'analyse des données. Elle constitue le noyau dur de l'étude. Au cours de cette étape, nous avons réalisé quatorze entretiens narratifs semi-directifs approfondis, tout en rencontrant 12 citoyens. En effet, pour deux d'entre eux, la production du récit de vie a demandé du temps et n'a pu se réaliser au cours d'un seul entretien. Nous avons donc rencontré ces deux citoyens à deux reprises. Les entretiens ont été basés sur la grille établie lors de l'étape précédente. Après récolte, nous les avons retranscrits pour ensuite les analyser. Deux méthodes d'analyse ont été privilégiées : l'analyse diachronique et l'analyse thématique. L'analyse diachronique met l'accent sur la succession d'événements marquants qui se sont succédé dans le temps et tente d'éclaircir les relations avant / après entre ces événements. Au vu de la grande diversité des parcours et des étapes au sein même de ces parcours, cette analyse ne nous a permis que partiellement d'identifier des types de parcours. L'analyse thématique consiste quant à elle à identifier dans chaque récit les passages touchant à différents thèmes afin de comparer ensuite les contenus de ces passages d'un récit à l'autre. Grâce à cette analyse, nous avons décelé des récurrences qui nous ont permis de répondre aux questions de l'étude. Par ailleurs, nous avons veillé, dans ces deux analyses, à prendre en compte les deux registres de données énoncés par Orofiamma (2008 : 72), à savoir les événements et les significations. Les premiers renvoient à « une réalité historique, à travers les événements de l'histoire vécue », et les seconds à « l'expression du vécu de cette histoire ». Notons ici que l'analyse a commencé très tôt et n'a constitué qu'un moment au sein d'une totalité dynamique : nous n'avons pas dissocié le recueil de récits de son analyse. Les données récoltées et analysées de cette manière nous ont menée à une meilleure compréhension de la citoyenneté mondiale et solidaire active, des différents facteurs d'engagement ou encore des apports de l'éducation au développement dans le parcours d'engagement.

Nous avons également organisé cinq séances collectives de construction de récits courts comprenant chacune entre trois et six citoyens. Une séance a été organisée à Liège, et cinq autres à Bruxelles. Ainsi 24 personnes ont été interrogées grâce à cet outil, dont deux ont également participé aux entretiens individuels. Au cours de ces séances, les témoins étaient invités à dresser par écrit, individuellement et en une quinzaine de minutes, un schéma de leur parcours en y indiquant les facteurs prépondérants dans leur prise de conscience du monde qui nous entoure, et dans leur engagement dans des actions teintées de solidarité internationale. Ensuite, la discussion démarrait. Tour à tour, chaque participant a pris quelques minutes pour exposer son schéma. La parole était ensuite laissée aux autres participants qui pouvaient réagir sur les facteurs qu'ils avaient décelés dans le discours de l'orateur. Par ailleurs, un témoin a manifesté sa volonté de participer à un atelier collectif, mais n'était pas disponible aux dates fixées. Nous lui avons donc proposé de participer à l'étude par écrit, en produisant le schéma selon la même consigne et en l'explicitant en deux pages A4. En tout, 25 récits de vie courts ont été produits.

Les 22 premiers ont fait l'objet d'un atelier d'analyse avec trois membres du comité de pilotage. La première partie de l'atelier était consacrée à la lecture individuelle des récits. La seconde partie de l'atelier a laissé place à la discussion. L'objectif était d'identifier l'impact qu'avait pu avoir l'éducation au développement dans les par-

4 Bien que cette phase soit appelée exploratoire, les données qui y sont récoltées ne sont pas moins « valables » que celles qui ont été récoltées ultérieurement. Elles ont donc elles aussi fait l'objet d'analyses servant à la synthèse et la rédaction du présent rapport.

cours et de le documenter, en tentant de noter, au moyen d'une cote allant de 0 à 3, sa significativité. L'objectif second était d'identifier des types de parcours. Ces histoires courtes ont également fait l'objet d'une analyse individuelle, au cours de laquelle nous avons cherché à quantifier et à hiérarchiser la prépondérance des facteurs généraux de l'engagement.

Cette deuxième étape nous a permis d'interroger 31 citoyens : 12 en entretiens individuels, 20 en atelier collectif (dont deux avaient déjà participé à un entretien) et un par écrit. L'échantillon total comporte donc 37 citoyens. Les résultats obtenus et qui vont être présentés dans les prochains chapitres sont établis sur la base de la matière accumulée lors des entretiens narratifs, des ateliers collectifs, et de l'analyse continue commencée au début du processus de collecte de données.

3. Difficultés et précautions méthodologiques

3.1. La difficulté de constituer l'échantillon

La principale difficulté de l'étude a été de constituer l'échantillon. Comme nous l'avons vu, les témoins devaient répondre à deux critères d'inclusion. L'un des deux était relativement restrictif : les témoins devaient avoir croisé à un moment de leur parcours l'éducation au développement, et l'éducation au développement devait avoir impacté leur engagement.

L'idée première était de se baser sur les informations données par les personnes qui avaient répondu à l'appel à témoignages et sur les informations que nous donnaient les ONG pour les personnes relayées par leurs soins. Or, il s'est vite avéré que les informations étaient insuffisantes pour vérifier ce critère d'inclusion. Dès lors, pour ne pas rencontrer des témoins trop éloignés de ce critère, nous avons mis en place un petit questionnaire écrit auquel le témoin potentiel devait répondre avant d'être éventuellement invité à poursuivre le processus d'enquête. Cette procédure possède l'avantage de permettre la vérification de l'éligibilité du témoin. Cependant, elle comporte quelques inconvénients. D'abord, la soumission des témoins à ce questionnaire peut biaiser les résultats de l'étude, car elle leur donne une indication claire sur les orientations que l'étude souhaite prendre et sur l'objectif de reddition des comptes de l'éducation au développement. Par ailleurs, compte tenu de la difficulté de conceptualiser l'éducation au développement, nous allons y revenir, les témoins potentiels n'ont pas toujours répondu aux questionnaires de manière pertinente, ce qui engendrait un échange de plusieurs mails avant de pouvoir conclure à l'éligibilité du témoin, et qui a entraîné un retard considérable sur le processus d'enquête.

Ensuite, si le lien local-global nous apparaît comme évident, il n'en est pas de même pour tous les participants potentiels à l'étude. En effet, plusieurs personnes ont répondu à notre invitation à témoigner qu'elles ne correspondaient pas aux profils recherchés, car elles avaient toujours travaillé en Belgique et ne se sentaient par conséquent pas concernées par des actions de solidarité internationale. Ainsi l'idée de solidarité internationale



reste liée à l'idée de coopération au développement au Sud. Un certain nombre de personnes ont de cette façon refusé de participer à l'étude, ce qui a également engendré un retard dans le processus d'enquête.

Enfin, les témoins qui ont accepté de participer et dont l'éligibilité avait été vérifiée étaient invités à participer à une rencontre individuelle ou collective. Les rencontres collectives étaient fixées à des dates précises. Or, vu le retard pris dans la construction de l'échantillon, plusieurs témoins potentiels de l'étude ont été invités à participer aux rencontres collectives relativement tard, et n'ont donc pas pu se libérer aux dates précises. En conséquence, alors que chaque rencontre collective devait nous permettre de rencontrer 6 témoins, elles ont, dans les faits, comporté entre 3 et 6 témoins.

3.2. La méconnaissance de l'éducation au développement, conceptualisée comme telle

Comme les termes de référence de l'étude l'énonçaient, « l'éducation au développement est un axe de la coopération au développement assez récent comparé aux interventions Sud ». La méconnaissance du concept par les participants à l'étude a été prise en compte dans la mise en œuvre de la récolte de données et dans l'analyse. D'abord, dans la mise en place de la récolte de données, nous évitions d'employer les termes « éducation au développement », et privilégions à la place les termes d'« activités de sensibilisation, de débats organisés par une ONG, de revues, etc. ». Ensuite, dans l'analyse de données, nous n'hésitions pas à placer dans la catégorie « éducation au développement » des activités qui n'étaient pas citées comme telles par les participants, mais qui pourtant nous semblaient bien répondre aux caractéristiques d'une activité d'éducation au développement.

3.3. La recherche de cohérence dans la reconstruction du récit

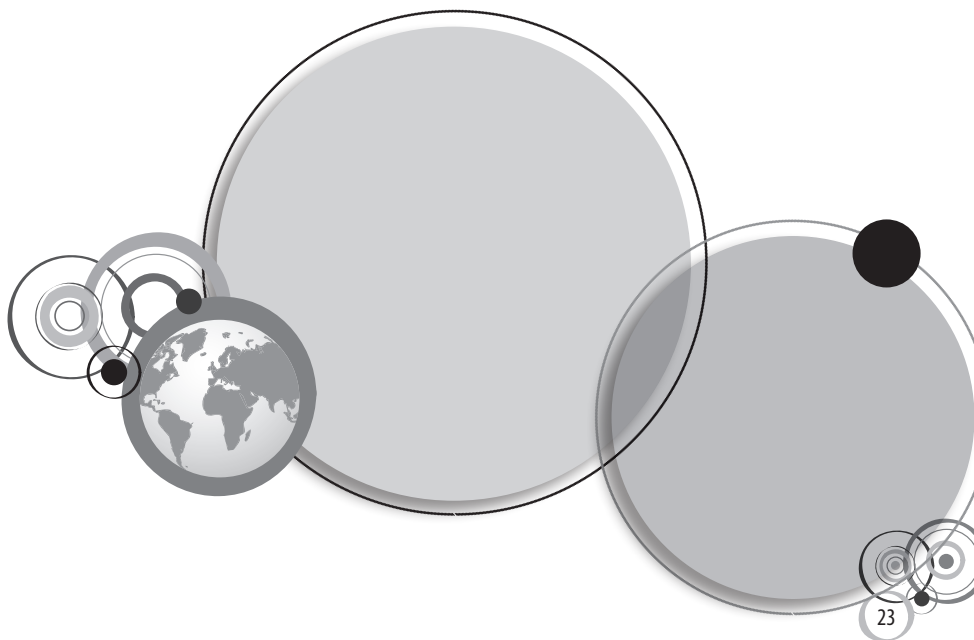
Lorsque les auteurs définissent les concepts de l'enquête biographique, ils se positionnent par rapport à la notion de construction de l'histoire par celui qui se raconte. Dans un article, Sanséau (2005 : 39) résume ce débat par l'idée d'un choix de positionnement à effectuer entre les « réalistes », qui considèrent que le récit de vie constitue une description approchée de l'histoire objectivement et subjectivement vécue, et les « antiréalistes », selon qui la relation entre récit et histoire est très incertaine. Travailler à partir du concept de récit de vie invite donc nécessairement à s'interroger sur la distance entre la réalité objective de l'expérience vécue et le récit de celui qui la raconte. Pour notre part, nous suivons la position théorique de Bertaux, selon qui la culture occidentale se caractérise par la tendance à se représenter son existence comme dominée par une forte cohérence. Or, cette cohérence serait le fruit d'un phénomène de reconstruction a posteriori. L'objectif de la collecte du récit de vie n'est dès lors pas « de réaliser une histoire de vie objective du sujet, mais bien de souligner des relations entre des phénomènes estimés bien réels » (Bertaux, 2003 ; cité par Burrick, 2010 : 20). Il est donc important de souligner que c'est bien dans la reconstruction a posteriori de leur histoire, au cours de l'entretien ou de la rencontre collective, que les témoins nous ont livré la signification des facteurs qui leur ont paru prépondérants dans un parcours qu'ils ont cherché à faire apparaître comme cohérent.

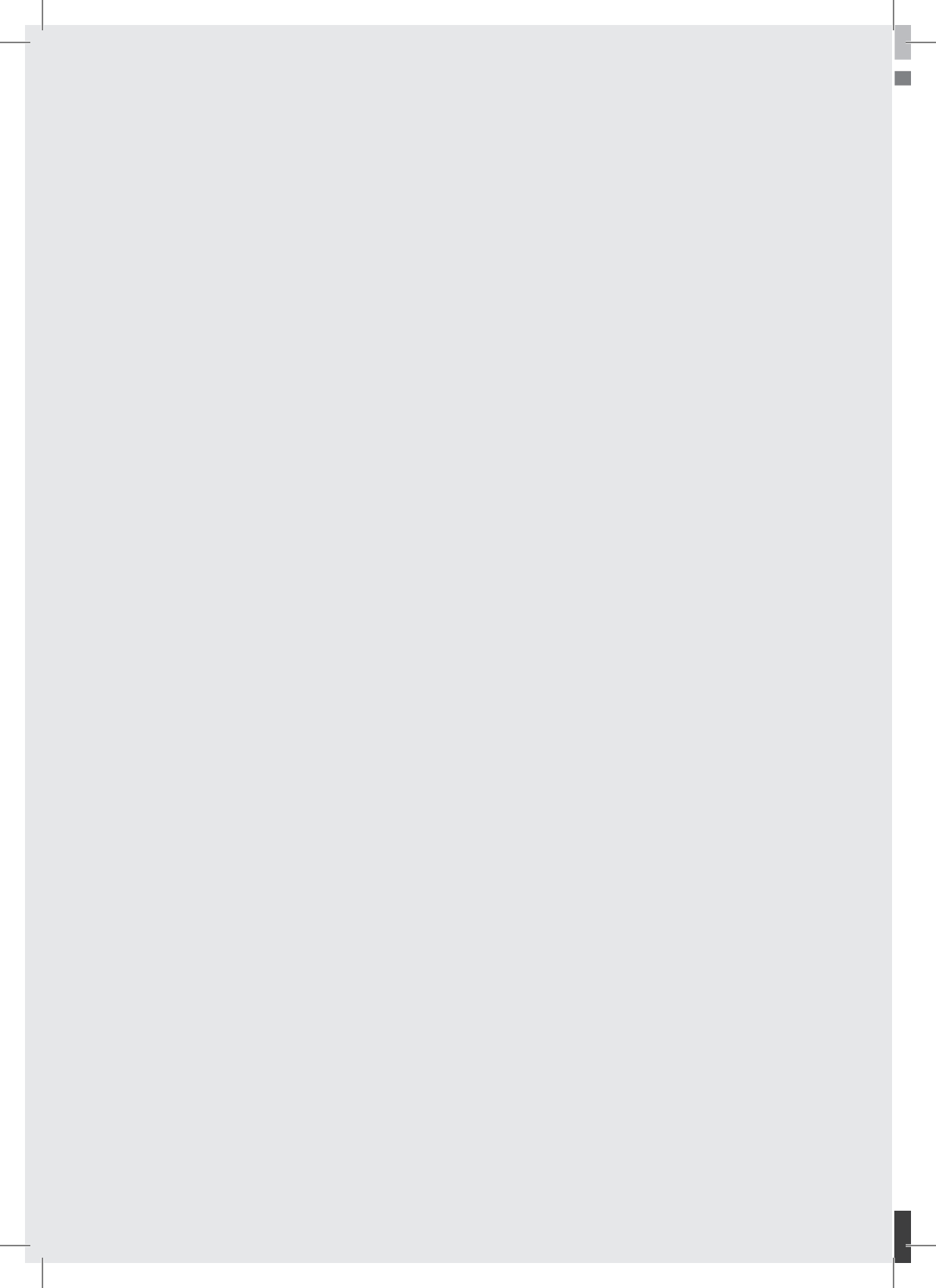
3.4. Le contexte de collecte de données

Nous venons de l'écrire, c'est au cours des entretiens individuels et ateliers collectifs que les témoins ont reconstitué leur histoire. Selon Dubar (1994), l'entretien-récit a comme objet le sens subjectif du parcours personnel. Pour mettre en mots ce sens, l'enquête sélectionne et agence les informations qu'il considère comme pertinentes. Pour cela, il met en action un « code narratif » qui est en partie produit au cours de l'entretien. Nous devons donc avoir conscience qu'un code narratif, porteur de jugements et de valeurs, a été produit au cours des entretiens individuels et des ateliers collectifs, et a in fine produit les données dont l'analyse permet la rédaction des résultats présentés dans ce rapport.

Chapitre 2

L'engagement dans la citoyenneté mondiale et solidaire active





Dans l'introduction, nous écrivions que « être citoyen, c'est penser, parler, agir avec d'autres pour défendre le bien commun ou l'intérêt général contre les égoïsmes particuliers ». Selon quelles modalités cette citoyenneté trouve-t-elle à s'exprimer ? Dans quels lieux ? Avec quels objectifs ? C'est à ces questions que nous allons tenter de répondre dans ce deuxième chapitre en abordant successivement les points suivants : les modalités, les objectifs, la profondeur de l'engagement, les liens « local-global » et les pouvoirs renforcés à travers cet engagement, et enfin les perspectives d'avenir en matière d'engagement.

1. Les modalités d'engagement

Commençons par les modalités d'engagement, identifiées à partir du parcours de l'individu. Nous les avons divisées ici en deux parties : les modalités d'engagement au sein du secteur ONG et en dehors du secteur ONG.

1.1. L'engagement des citoyens dans le secteur ONG

Une première modalité pratique de l'engagement des citoyens dans des actions teintées de solidarité internationale trouve à se développer au sein même des ONG. Bien que regroupée dans un même secteur, cette modalité se décline en des activités très diverses, telles que :

- le don,
- la récolte de fonds et la vente de produits,
- la coordination de groupes locaux,
- le bénévolat en éducation au développement,
- la profession,
- la rédaction d'articles,
- la consommation responsable organisée
- la participation à un conseil d'administration,
- et l'interpellation politique.

Le don à des ONG, s'il est décrit par quelques témoins comme un acte d'engagement très passif, n'en demeure pas moins une activité liée à un sentiment de solidarité internationale. Les dons peuvent être mensuels ou ponctuels, ou encore s'opérer à travers un système de parrainage. Le système de parrainage est un don dirigé vers une personne en particulier. L'intérêt pour le citoyen est de savoir très précisément à quoi et à qui l'argent va bénéficier.


La récolte de fonds et la vente de produits, qui peut aller des bougies Amnesty aux modules Iles de Paix, en passant par toute une gamme d'articles d'ONG diverses, sont une activité fréquente. Bien qu'elle soit, en théorie, liée à un acte de solidarité internationale, en pratique, elle n'en relève que partiellement. En effet, un grand nombre de témoins qui s'y livrent ont mentionné que leur principale motivation relève du contentement de la personne qui leur a demandé de participer à la vente. Ils n'affectionnent pas ce type d'activités et en ressortent parfois frustrés, car ils n'ont pas le temps de sensibiliser les clients potentiels. La participation à ce type d'activités peut être ponctuelle, comme c'est le cas des témoins qui participent à la récolte de fonds pour l'opération 11.11.11 un week-end par an. La récolte ponctuelle est alors le seul lien qui unit le citoyen à l'ONG, et le citoyen ne dispose que de connaissances superficielles quant à l'utilisation ultérieure de l'argent récolté. À l'inverse, des citoyens récoltent également des fonds pour des projets précis, de manière très régulière. Dans ce cas, ils se sentent très bien informés quant à l'affectation des fonds récoltés.

Pour poursuivre, les citoyens engagés mentionnent qu'ils se voient rapidement attribuer des responsabilités. Ils peuvent alors se retrouver coordinateurs de groupes locaux, par exemple. Dans pareil cas, l'objectif du citoyen qui s'engage à coordonner un groupe local ne relève pas d'une intention de solidarité internationale. Il coordonne le groupe tout simplement parce que personne d'autre n'accepte cette responsabilité. De plus, il n'apprécie généralement pas cette activité car elle implique de devoir recruter des bénévoles pour mettre en place différentes actions, ce qui n'est pas toujours aisé.

Le bénévolat en éducation au développement est une activité très courante parmi les citoyens engagés, et fait souvent suite à l'implication dans des activités d'éducation au développement en tant que participant. Il fait écho à l'objectif de sensibilisation que nous évoquerons plus en détails par la suite. Ce type de bénévolat regroupe l'encadrement de séjours d'immersion dans le Sud, l'organisation de conférences, la permanence de stands ou la collaboration à des « actions coups de poing » plus spécifiques lors de festivals, la mise sur pied d'animations dans les écoles ou les mouvements de jeunesse, etc.

L'engagement pour plus de justice mondiale au sein du secteur des ONG se modalise parfois sous une forme professionnelle. L'emploi fait alors sens par rapport aux valeurs et à l'intention de cohérence qui animent le citoyen. Le parcours d'Alexandre nous permet d'illustrer notre propos. En effet, Alexandre, ingénieur de formation, qui a travaillé au départ dans le secteur privé, a cherché pendant plusieurs années à se réorienter professionnellement vers le secteur des ONG ou le secteur associatif, dans le but de donner une plus grande cohérence à son engagement. L'attribution d'un poste au sein d'une grande ONG internationale a été pour lui un aboutissement. Il décrit cette période comme celle de son engagement le plus fort.

En outre, la rédaction d'articles pour le périodique d'une ONG ; la consommation responsable organisée (comme lors d'un « petit déjeuner du monde ») ; ou encore le fait de siéger dans un conseil d'administration d'ONG, constituent des actions que les témoins de l'étude ont indiquées comme témoignages de leur engagement dans la solidarité internationale. Un témoin a également mentionné l'interpellation politique comme modalité d'engagement. Il s'agit de Paul, qui, au sein de son groupe paroissial, a répondu à une campagne lancée par le CNC 11.11.11, intitulée « ma commune au bout du monde », et a alors mis en place des actions d'interpellation du politique sur les questions des relations Nord/Sud, à la veille d'élections communales.



Lorsque le citoyen dirige ses actions de solidarité internationale au sein d'ONG, nous venons de les décrire, les possibilités d'action sont nombreuses. Dès lors, une attention particulière est portée par les citoyens à l'aspect concret des actes qu'ils posent, à la pérennité globale des projets dans lesquels ils s'insèrent, et enfin leur utilité. Par ailleurs, le citoyen choisit l'ONG dans laquelle il s'insère selon plusieurs critères. D'abord, le critère géographique est loin d'être négligeable et l'ONG la plus accessible aura une préférence. Ensuite, le critère idéologique joue un rôle. Pendant que certains citoyens recherchent une structure pluraliste, ouverte et dont les opinions ne sont pas tranchées, d'autres sont en demande de structures qui ont une idéologie très marquée, et une ligne de conduite très précise concernant les thématiques d'engagement. Enfin, le rayonnement de l'ONG influence également le citoyen à s'y engager ou pas. En effet, les citoyens apprécient d'être engagés dans une structure internationale qui leur permettra de rencontrer des citoyens de nationalités différentes motivés par la même cause et qui les renforceront dans l'idée que leur action a une portée globale. Pour illustrer notre propos, voici un extrait d'entretien réalisé avec Théo :

« Mon attachement au sein d'Oxfam vient du fait qu'elle a un impact beaucoup plus grand au niveau international que beaucoup d'autres ONG. Alors, est-ce que c'est bien ou pas ? En tout cas, j'ai l'impression qu'elle a plus de pouvoir au niveau des lobbys internationaux. C'est ça qui me pousse à rester fort proche de cette association. Et puis aussi, on peut retrouver ses petits frères à l'autre bout de la planète. Tu peux arriver à Hongkong, tu dis que tu viens d'Oxfam, et il y a moyen de retrouver des gens qui sont dans ce mouvement-là ».

1.2. L'engagement des citoyens hors ONG

Les activités qui se déroulent par l'intermédiaire d'ONG n'ont pas le monopole de l'engagement citoyen. En dehors de ce secteur, les citoyens s'engagent dans de nombreuses actions collectives et/ou individuelles.

Les actions collectives hors ONG

Les actions collectives hors ONG sont les suivantes :

- la militance au sein de mouvements sociaux⁵,
- la mise sur pied d'une IPSI,
- l'implication dans des associations ou ASBL diverses,
- l'engagement politique et l'investissement au sein d'une commission communale,
- et l'engagement syndical à dimension internationale.


⁵ Les mouvements sociaux sont entendus ici dans le sens de la définition qu'en donne Erik Neveu, résumée dans une fiche réalisée par Anne-Sophie Van Peteghen. Sous l'angle d'Erik Neveu, les mouvements sociaux regroupent des individus qui expriment leurs demandes par des moyens comme la grève, la manifestation ou l'occupation d'un bâtiment public. Ils renvoient à une dimension de l'action collective, comprennent une composante politique, et agissent dans une arène non institutionnelle.

D'abord, les citoyens engagés dans des actions teintées de solidarité internationale militent dans des mouvements sociaux. Les citoyens qui suivent cette voie y décèlent un engagement plus fluide, moins institutionnalisé et dans des territoires moins rigides que l'engagement au sein des ONG. Le constat commun qui traverse les citoyens engagés dans un mouvement social est que ces derniers ne sont pas connectés aux ONG. Rares sont les témoins de l'étude qui ont mentionné avoir participé à des actions menées par des mouvements sociaux. Malgré cette rareté, les deux cas de figure se sont présentés : soit le citoyen est engagé exclusivement au sein de plusieurs mouvements sociaux sans trouver de connexions avec le secteur ONG ; soit le citoyen pioche dans l'un comme dans l'autre secteur des actions qu'il lie à son engagement. Dans ce second sens, le mouvement social, comme le secteur ONG, est un allié de l'engagement. Il offre une opportunité d'engagement qui correspond aux intentions du citoyen. Le mouvement social est happé par le citoyen qui y voit une modalité d'engagement potentiel, tout en renforçant en même temps son engagement. C'est ainsi par exemple que Christiane, alors étudiante, s'est investie dans la contestation de Mai 68 ; ou encore que Théo, étudiant en agronomie, touche au mouvement des villes en transition. Le parcours de Benoît est quelque peu différent. Sa rencontre avec les mouvements sociaux au moment du déclenchement de la guerre en Irak a constitué le déclic qui a par la suite engendré son engagement pour plus de justice mondiale. Dans son cas, c'est bien le mouvement social qui constitue le facteur d'engagement. Ce type de parcours n'a pas été décelé chez d'autres témoins de l'étude.

Ensuite, plusieurs des parcours recueillis laissent apparaître la mise sur pied d'une IPSI. Elle est considérée par ceux qui la mettent en place comme une initiative citoyenne, dans le sens où elle se développe en dehors de l'État. Le profil des témoins créateurs d'une IPSI est précis, au contraire des autres types d'engagement décrits jusqu'ici. Les témoins de l'étude qui créent des IPSI sont soit retraités, soit dans la dernière tranche de leur vie professionnelle. La mise sur pied d'une IPSI fait suite à la prise de conscience, au cours d'un séjour à l'étranger, d'une injustice très localisée, et parfois à la naissance d'une amitié. L'objectif du citoyen est alors de venir en aide à la communauté concernée et de faire perdurer cette amitié naissante. Les citoyens engagés au travers d'une IPSI ont généralement un regard très critique vis-à-vis de la coopération au développement au Sud et du secteur des ONG.

Nous avons encore relevé comme pratique d'engagement l'implication dans des associations ou ASBL diverses. Nous plaçons dans cette catégorie des associations estudiantines, des associations de chrétiens, des associations d'échange interculturel, des troupes de théâtre-action, des groupements interassociatifs, des groupes de réflexions citoyennes, ou encore des maisons de jeunes. Dans ce sens, l'engagement dans des actions de solidarité internationale peut aller de pair avec des actions de solidarité locale. Le secteur associatif permet aux citoyens d'agir en vertu de ces deux types d'intention solidaire. Il influence le parcours du citoyen engagé sans toutefois l'inviter de manière directe à réfléchir et à se positionner par rapport aux relations Nord/Sud. Notons ici que si les professionnels ont une vision très précise de la nomenclature des structures, il n'en va pas de mêmes des citoyens qui, eux, ne distinguent pas clairement les ONG des ASBL, des associations de fait, etc.

Parmi les 37 citoyens que nous avons rencontrés, 7 se sont engagés dans la politique à un moment de leur parcours, qu'ils aient été sympathisants, militants, conseillers communaux, échevins ou député, et que la politique ait été un lieu d'engagement pour la solidarité internationale ou non. Notons que ce chiffre doit être manipulé avec précaution. Parmi les autres témoins interrogés en rencontre collective, l'engagement politique a pu ne pas être mentionné parce qu'il n'est pas prépondérant dans le parcours d'engagement. Les formations politiques représentées sont des partis de gauche radicale, des partis chrétiens et des partis environnementaux. Excepté



ces trois tendances politiques, les données concernant l'engagement politique sont extrêmement diversifiées et il n'est pas aisé de percevoir une cohérence dans l'influence qu'a pu avoir le politique sur l'engagement dans la solidarité internationale. D'abord, pour un de ces 7 témoins, l'engagement pour plus de justice mondiale a succédé à l'engagement politique. Pour les 6 autres, c'est bien l'engagement pour plus de justice mondiale qui s'est cristallisé en premier. Parmi eux, de grandes variétés sont encore décelées. D'abord, pour l'un, l'engagement politique n'est pas lié à un objectif de solidarité internationale : ses deux engagements sont scindés. Ensuite, pour une autre, l'engagement politique est consécutif à une demande de la part du réseau social engagé dans la solidarité internationale. Un lien entre les deux engagements est donc perceptible, sans qu'il ne se retrouve par la suite dans l'action politique. Enfin, pour les 4 derniers, le lien entre engagement politique et engagement dans la solidarité internationale est très net. C'est le cas par exemple d'échevins qui ont reçus les relations Nord/Sud dans leurs attributions. Ainsi, le croisement entre le politique et la solidarité internationale n'est pas fréquent, et revêt des formes diverses. L'investissement au sein d'une Commission communale de coopération au développement a également été mentionné par quelques témoins comme un acte d'engagement lié à une intention de solidarité internationale. Les profils des témoins qui s'y impliquent sont très divers, et leurs opinions quant à la passivité ou non de ce type d'engagement varient.

Enfin, parmi les 37 citoyens qui ont participé à l'étude, 10 ont croisé les syndicats, qu'ils aient été simples affiliés ou délégués. La même prudence qu'au point précédent est ici recommandée : le croisement avec les syndicats a pu ne pas être mentionné parce qu'il n'est pas prépondérant dans le parcours d'engagement dans la solidarité internationale. Parmi ces 10 témoins, deux seulement ont moins de 40 ans. Il y aurait donc une dimension générationnelle à l'engagement syndical. En outre, parmi ces 10 témoins, 5 faisaient également partie des témoins engagés politiquement. Alors que le lien entre syndicat et solidarité internationale est ténu, la corrélation entre syndicat et politique est plus visible. Lorsque l'engagement au sein des syndicats dépasse la simple affiliation, les activités menées regroupent la représentation syndicale et les manifestations. Ces activités renforcent alors le citoyen dans sa prise de conscience, dans sa compréhension de certains mécanismes sociétaux, et dans ses méthodologies de travail.

Les actions individuelles hors ONG

Ensuite, les citoyens s'engagent également individuellement. Ceux qui agissent de la sorte expliquent que leurs autres engagements perdraient de leur sens s'ils ne pénétraient pas leurs actes individuels. Les actions individuelles hors ONG sont les suivantes :

- les comportements de consommation,
- la transmission d'idées,
- et l'exercice de son métier.

Les citoyens trouvent à exprimer leur engagement dans des actions de solidarité internationale à travers leurs comportements de consommation. Dans ce cas, ils orientent leurs achats vers des produits locaux et issus de l'agriculture biologique. Ils mettent aussi en place des systèmes de troc et d'échange alternatif qu'ils privilégient à l'achat et à la possession des objets désirés.

Ensuite, la transmission d'idées est une des modalités au cours de laquelle le sentiment de solidarité internationale trouve à s'exprimer. Cette transmission passe par les sensibilisations informelles de l'entourage lors des rencontres habituelles de la vie, par le mode d'éducation de ses enfants, ou encore par la diffusion d'informations sur la toile, à travers l'écriture d'articles et/ou le soutien d'une presse alternative.

L'engagement individuel transparaît enfin dans le cadre professionnel. Prenons quelques exemples concrets pour illustrer notre propos. Premier exemple. Bénédicte est assistante universitaire. Elle évolue donc dans le milieu académique. Parmi d'autres tâches, elle encadre des doctorants boursiers venus du Sud. Elle s'applique alors à exercer cette mission dans le souci d'une interculturelité engagée qui répond en partie à ses intentions de solidarité internationale. Deuxième exemple. Clémentine est avocate. Elle évolue dans le milieu des juristes. Elle a choisi d'intégrer un cabinet engagé, au sein duquel la charte requiert de ses membres qu'ils traitent un tiers de leurs dossiers en pro deo. En conséquence, Clémentine est amenée à défendre un public souvent immigré, ce qui correspond à sa volonté de solidarité internationale. Troisième exemple. Eric est enseignant. Il a élaboré, entre autres, un cours de questions d'actualité, dont l'objectif est de développer la curiosité des étudiants vis-à-vis du monde qui les entoure. Ce cours est décrit par Eric comme l'un de ses engagements dans la solidarité internationale, par l'intermédiaire de la sensibilisation de ses étudiants. Ces trois exemples nous permettent d'attester que des milieux professionnels très divers sont des lieux dans lesquels l'engagement pour la solidarité internationale et l'engagement social trouvent à s'exprimer.

Ainsi s'achève la présentation des modalités d'engagement. Un même citoyen peut s'engager en même temps selon plusieurs de ces modalités, en ONG ou en dehors. Dans un document de la Fondation Roi Baudouin (2014 : 37), ce type d'engagement est appelé l'engagement « post-it ». Cette expression renvoie à l'idée que le citoyen agit comme un « électron libre qui butine », sans se rallier à une organisation précise de manière à garder le contrôle de son expérience militante. Une différence générationnelle est ici relevée : les quelques exemples d'un engagement qui ne serait pas « post-it », mais d'un engagement entièrement dévoué à une cause et à une organisation, se retrouvent chez les témoins de l'étude de plus de 50 ans. Par contre, mise à part la création d'une IPSI, pour lesquelles le profil des citoyens est très précis, les autres modalités d'engagement sont le fruit de l'action de citoyens jeunes ou plus âgés. Par ailleurs, les modalités d'engagement dans la solidarité internationale au sein du secteur ONG ne sont pas plus courantes que celles en dehors du secteur ONG. Le citoyen passe de l'une à l'autre. L'éducation au développement qui, comme nous le développerons dans le quatrième chapitre, modifie les comportements de consommation dans la sphère privée, et transmet des connaissances sur les pistes d'engagement possibles en ONG, agirait autant au niveau des modalités d'engagement en ONG qu'en dehors du secteur ONG.

2. Les motivations de l'engagement

Un article récent de la revue Échos (2013 : 7) pose la question de la motivation de l'engagement en ces termes : « est-elle altruiste ou égoïste ou un fécond mélange de l'un et de l'autre ? À qui le dévouement rend-il service : à soi-même ou aux autres ? ». Pour mieux comprendre comment se vit la citoyenneté mondiale et solidaire active, il convient d'appréhender les buts poursuivis par les citoyens qui s'engagent. À travers l'analyse de nos données, nous découvrons que les motivations de l'engagement dans la solidarité internationale sont multiples et peuvent être regroupées en trois catégories. Ces trois catégories nous semblent rejoindre globalement les motivations liées à toute forme d'engagement (nombreux d'ailleurs sont les témoins de l'étude qui s'engagent, à côté de leur engagement pour plus de solidarité internationale, à un niveau social).

Les trois catégories de motivation sont les suivantes :

- la motivation personnelle : l'épanouissement individuel, l'acquisition de connaissances et le plaisir d'agir ;
- les objectifs de sensibilisation : la sensibilisation formelle et la sensibilisation informelle ;
- et la volonté de construire un réseau social.

Commençons par la motivation personnelle. Tout d'abord, l'engagement, sous les différentes formes décrites ci-dessus, permet un développement et un épanouissement personnels. Par exemple, les personnes pensionnées mentionnent qu'un engagement qui se traduit en une aide régulière au sein d'une organisation structure la semaine. De leur côté, des jeunes qui se lancent dans un projet de bénévolat à temps plein peuvent avoir, parmi leurs motivations, la volonté de se ménager un temps de réflexion individuelle par rapport à leurs choix de vie, présents et/ou futurs. Dans ce cadre, le bénévolat dans un pays étranger constitue une césure dans l'existence qui permet justement d'ouvrir un espace de réflexion. Ensuite, l'engagement est un acte qui permet d'acquérir de nouvelles connaissances, éventuellement utiles dans la poursuite de l'engagement. Dans cette optique, les citoyens s'engagent afin d'approfondir des thématiques qui les intéressent. Par ailleurs, quels que soient leur âge et leur genre, la dimension de plaisir est un des objectifs personnels de l'engagement, dans la mesure où, par l'action engagée, les citoyens cherchent à créer un moment de bonheur et de convivialité. Le facteur émotionnel aurait donc une importance. Christiane est très certainement le témoin qui nous a parlé du facteur émotionnel de la façon la plus claire. Si nous décortiquons son propos, nous comprenons que sa volonté d'engagement a été liée à une sorte d'ambiance, à un sentiment de bien-être. Voici comment elle évoque deux périodes distinctes de sa vie. D'abord, à 3 ou 4 ans :

« Vers 3 ou 4 ans, mes parents qui étaient à ce moment-là encore dans le mouvement d'après la résistance faisaient des réunions souvent à la maison. On projetait des films qui étaient des films engagés. On projetait ça sur un drap de lit. (...) Alors, je ne me souviens pas de grand-chose de ce qu'il y avait dans les films, mais je me souviens très bien du bonheur de rester là. Là, c'est vraiment du ressenti. Mais oui : j'étais bien là ! J'étais d'autant mieux que je savais que j'aurais dû être dans mon lit. (...) Donc ça, il n'y avait rien de conscient, mais il y avait quelque chose ».

Et ensuite, 15 ans plus tard :

« À Révolution internationale, je me demande vraiment ce que j'y faisais. Sinon que j'y côtoyais au moins une personne à qui je tenais beaucoup. Et alors c'est très curieux, mais le type de souvenirs que j'ai de ces rencontres à Paris, c'est à peu près du même ordre que les films quand j'avais 3-4 ans ici. C'est une atmosphère. On revient à l'émotif. Je n'ai aucun souvenir précis. C'était une ambiance ».

Poursuivons par les objectifs de sensibilisation. Au niveau de la sensibilisation informelle, les citoyens engagés sont mus par une volonté forte de sensibiliser leur noyau familial et leur réseau social (tel que les amis, les collègues, la communauté paroissiale, etc.) afin d'engendrer, entre autres, un changement de comportements de consommation. Les citoyens les plus critiques vis-à-vis de l'action des ONG au Sud se sentent également parfois investis d'une mission de sensibilisation des bénévoles qui récoltent des fonds pour ces mêmes grandes ONG. Au niveau de la sensibilisation formelle, la motivation de citoyens engagés peut être profonde. Un témoin de l'étude a par exemple été le mobilisateur d'un groupe JM Oxfam dans son établissement secondaire. Il l'a mis en place après avoir convaincu quelques condisciples et enseignants, dans le but de sensibiliser l'ensemble de son école. Il en est lui-même ressorti sensibilisé à des thématiques qu'il ne connaissait que superficiellement auparavant. En bref, cette expérience lui a permis de sensibiliser tout en étant sensibilisé. La rédaction d'articles engagés que nous mentionnions aux deux points précédents recoupe également cette motivation de sensibilisation. Par le biais de ce travail d'écriture, le citoyen engagé collecte des informations sur une thématique, et renforce de la sorte sa propre sensibilisation. La volonté de sensibiliser autrui peut ainsi être regardée sous l'angle de l'« autosensibilisation ». Cette aspiration suppose la maîtrise d'outils de communication, que les citoyens engagés acquièrent ou améliorent au cours d'activités d'éducation au développement, soit comme participants, soit comme organisateurs. Nous y reviendrons. Pourquoi cet objectif de sensibilisation est si prégnant dans les discours des témoins ? L'idée de « moteur de changement » nous semble être à la base de cet objectif. En effet – nous allons y arriver au point concernant les liens entre les enjeux locaux et les enjeux globaux – les citoyens se sentent moteurs de changement parce qu'ils pensent qu'en se changeant eux-mêmes et à la condition que d'autres se changent également, un changement au niveau global sera atteint. Dès lors, il devient primordial pour le citoyen que d'autres personnes adhèrent à ses valeurs. Les notions de collectivité et les aspirations aux changements seraient donc à la base de cet objectif de sensibilisation.

La troisième motivation de l'engagement tient à la construction ou à l'accroissement de son réseau social engagé. Cet élément joue de deux manières. D'un côté, lier connaissance avec de plus en plus de citoyens engagés et motivés par des thématiques semblables constitue une incitation à s'investir dans une activité collective. De l'autre côté, s'engager dans une activité de solidarité internationale avec des personnes de son propre réseau social de base – des amis, son partenaire, sa famille – contribue à son entretien et à son approfondissement. C'est ainsi que Bénédicte décrit l'une de ses motivations pour entrer dans le groupe Amnesty (ONG de défense des droits de l'homme) de son école, l'un de ses premiers actes engagés :

« Je me suis investie dans le groupe Amnesty parce que] je crois que les ONG représentaient vraiment un idéal pour moi à ce moment-là. Puis alors, il y avait quand même la question de la connexion, des questions internationales, d'ouverture sur le monde qui m'attirait. Et puis, il n'y avait pas des masses d'activités de ce type-là qui nous étaient proposées. Il n'y avait pas énormément de choix. Et aussi, dans ce petit groupe-là, il y avait des amies proches. Deux d'entre elles sont toujours des amies proches. On était 4. (...). Je m'entendais vraiment bien avec ces trois filles-là. C'était gai d'être ensemble ».

Dès lors, dans les activités d'engagement collectif, les moments d'échange plus informels sont appréciés parce qu'ils permettent de se mettre en réseau avec les personnes qui participent à l'activité. Inséré dans un réseau engagé, le citoyen développe parfois des amitiés profondes et fidèles. Participer à une activité collective permet en outre de s'insérer localement dans un tissu relationnel, ou encore de rencontrer physiquement des personnes avec lesquelles un contact virtuel a été entretenu.

L'apport de ce réseau social est multiple. D'abord, le citoyen inséré dans un réseau social engagé discute, débat, enrichit sa réflexion et ses pistes d'engagement potentiel. Il prend conscience qu'il n'est pas seul à agir pour plus de justice mondiale, ce qui le renforce dans la confiance qu'il accorde à la portée de ses actions. Dans le même ordre d'idées, construire un réseau social engagé permet d'obtenir un soutien dans ses propres actions engagées, soutien moral ou soutien par des ressources humaines. De plus, être inséré dans ce type de réseau met le citoyen en relation avec des sphères sociales avec lesquelles il aurait eu peu de contacts en dehors de son engagement. Et il peut ultérieurement en tirer un bénéfice professionnel, entre autres, s'il est un jour à la recherche d'un emploi. Ainsi, l'engagement dans des actions de solidarité internationale agit sur l'empowerment des citoyens par la construction d'un réseau social engagé. Notons ici que ce même objectif de construction de réseau intervient comme incitation à participer à une activité d'éducation au développement. Nous y reviendrons plus longuement dans le quatrième chapitre.

3. La profondeur de l'engagement

Passons à présent à la profondeur de l'engagement. Cette notion, relativement subjective, n'est pas aisée à saisir. D'abord, est-ce possible de mesurer la profondeur de l'engagement selon son ancienneté ou sa précocité ? L'engagement serait alors d'autant plus profond que la date d'engagement remonte loin. Cette option pose problème. En effet, elle impliquerait que tout citoyen ait la même définition de l'engagement et que cet engagement soit linéaire. Or, ce n'est pas le cas. Pendant que certains citoyens parlent d'engagement dès qu'il y a prise de conscience et font remonter leur propre engagement à leur enfance, d'autres ne définissent comme engagement que des actions où le citoyen se déplace et consacre du temps pour les accomplir. Pendant que certains assimilent l'engagement à un acte bénévole, d'autres revendiquent la souplesse des frontières entre engagement et vie professionnelle. Par ailleurs, l'engagement n'est pas linéaire au cours d'une vie. Des pauses peuvent être observées lors de périodes de vie moins propices à l'engagement. En conséquence, la date du début de l'engagement ne nous paraît pas être un indicateur pertinent pour en mesurer la profondeur.

Qu'en est-il de la charge de l'engagement en quantité horaire ? Peut-elle être utile à la mesure de sa profondeur ? Le citoyen serait alors d'autant plus engagé que le nombre d'heures qu'il consacre à son engagement est élevé. Lorsque l'engagement du citoyen est circonscrit à une activité régulière bénévole et clairement établie au sein d'une structure, la charge horaire se mesure très facilement. Cependant, nous expliquions justement au premier point l'immense variété des modalités d'engagement. Comment, par exemple, appréhender la charge horaire d'un citoyen qui s'engage ponctuellement dans des activités diverses ? Comment tenir compte des citoyens pour qui l'emploi est la forme d'engagement prépondérante ? Comment attribuer une durée à un acte de consommation responsable ? Ces trois exemples nous rappellent à quel point les modalités d'engagement sont diffuses dans des actes de la vie quotidienne. Dès lors, la mesure de leur durée ne nous semble pas permettre d'établir la profondeur de l'engagement.

Peut-on alors se baser sur cette idée selon laquelle le citoyen mobilisateur serait plus engagé que le suiveur, qui s'inscrit simplement dans un mouvement préexistant ? Ici, c'est la grande diversité interne au parcours de chaque citoyen qui nous empêche d'utiliser cet indicateur. En effet, un même citoyen peut, selon les actions, les périodes de sa vie et les contenus, être tour à tour l'élément mobilisateur ou le suiveur.

Puisqu'il ne nous semble pas opportun de nous baser sur la date du début de l'engagement, la charge horaire, ni le fait d'être le mobilisateur ou le suiveur, comment définir la profondeur de l'engagement ? Nous avons pris le parti de la circonscrire en fonction des différentes sphères de vie dans lesquelles l'engagement du citoyen se déploie. Le citoyen pourrait alors s'engager à travers trois sphères : à titre individuel, à titre professionnel, ou dans des collectifs ou organisations. Au sein de l'échantillon pris dans son ensemble, 14 témoins sont engagés simultanément des trois manières ; 20 sont engagés de deux manières (7 de manière individuelle et professionnelle, 6 de manière individuelle et dans un collectif, et 7 de manière professionnelle et dans un collectif) ; et enfin trois seulement ne sont engagés que d'une seule manière (1 de manière professionnelle, et 2 dans un collectif). Nous pouvons déduire de cette répartition que l'engagement des citoyens est relativement profond, dans le sens où une minorité à peine des témoins interrogés ne s'engage que dans une seule sphère. Cependant, ces chiffres sont à manipuler avec précaution. Ils nous apprennent simplement si la personne se reconnaît dans une sphère d'engagement et/ou une autre, sans nous détailler davantage la profondeur même de cet engagement au sein de chaque sphère.

4. Le lien local-global à travers l'engagement

Comment les citoyens engagés font-ils le lien entre les enjeux locaux et globaux dans leur engagement ? C'est à cette question que nous allons tenter de répondre dans ce point. Une remarque préliminaire avant d'entrer dans le vif du sujet : des témoins expliquent que leur engagement a pu débuter par un engagement social local pour ensuite s'ouvrir à un engagement global. Nous sommes donc bien ici face à un processus en constante évolution.

Les citoyens font le lien entre le local et le global à partir d'abord des actions concrètes qu'ils mettent en place, et à partir ensuite de leur système de pensée, de leurs réflexions, ou de leur socle idéologique.

Tout d'abord, par certaines actions concrètes mises en place localement, les citoyens pensent avoir un impact de portée globale. C'est le cas :

- des pratiques de consommation ;
- de la sensibilisation ;
- de l'action au sein d'une structure internationale ;
- de l'action pour des thématiques globales ;
- et de la militance pour un changement gouvernemental.

Parlons d'abord des pratiques de consommation. En agissant de façon très locale, en consommant autrement ici et maintenant, en favorisant les circuits courts ou les produits importés équitables, le citoyen pense peser sur les modes de production et pousser, à l'international, au travail correctement rémunéré. La pratique de la culture du potager prend alors tout son sens, et n'est plus un simple acte jardinier, il devient un acte politique. C'est ainsi que Théo explique :

« Là, on peut arriver au fait que je vais cultiver mes aubergines ou mes courgettes alors que ces courgettes pourraient venir de Pologne ou du Kenya ou d'Espagne, où ce sont des gens qui n'ont pas un salaire suffisamment décent pour pouvoir en vivre. Et donc le fait que je les cultive, peut-être que ces gens n'ont pas d'emploi à cause de moi, mais au moins je ne favorise pas tout ce circuit ».

Ensuite, la sensibilisation. En encourageant leur entourage à adopter un certain type de comportements, les citoyens ont le sentiment d'impacter sur les inégalités mondiales. Par exemple, en invitant des témoins du Sud à venir témoigner en Belgique ou en écrivant des articles sur des thématiques globales, le citoyen relie action locale et enjeux globaux.

L'investissement au sein d'une structure internationale permet également aux citoyens de faire le lien entre action locale et enjeux globaux. L'étiquette internationale collée à l'organisation mène le citoyen à penser qu'il agit globalement.

Une visée globale passe également par la défense d'une thématique qui n'est pas localisée à un endroit particulier. C'est le cas de thèmes tels que les droits humains, l'agriculture, l'environnement, l'interculturalité ou encore le pacifisme (notamment pour des personnes dont l'engagement remonte à la période de la Guerre froide). Dans cette même idée de portée globale, un témoin a mentionné l'objectif de révolution. L'idée est alors le bouleversement général de l'ordre des choses. C'est ainsi que Christiane qualifie ses engagements à l'époque de ses études supérieures, dans les années 68-72 :

« Et comme le nom l'indiquait, pour Révolution internationale, il s'agissait de préparer la révolution à l'échelle internationale. Moi, comme je connaissais très bien l'allemand et l'anglais, je servais de messenger vers des groupes similaires en Allemagne et en Angleterre ».

Enfin, la militance pour changer des décisions gouvernementales, comme la participation à des manifestations ou d'autres actions d'interpellation politique permet également de relier enjeux locaux et globaux en s'adressant à différents niveaux de pouvoir, allant du plus local au plus international.

Ajoutons que le lien local-global passe également par un système de pensée, des réflexions, un socle idéologique. D'une part, une idée largement véhiculée est celle de la complémentarité des deux démarches. Agir localement n'aurait pas de sens si le citoyen n'agissait pas en même temps globalement, et inversement. Une autre idée communément admise est celle d'un problème et d'une responsabilité partagée. Les témoins qui véhiculent ce schéma de pensée expliquent qu'il n'y a pas un Nord et un Sud, mais une seule planète ; que les problèmes locaux sont des reproductions de difficultés déjà rencontrées ailleurs. Deux témoins ont à cet égard utilisé l'expression de « citoyen du monde » pour expliciter leur propos. Assez paradoxalement, selon les témoins, la complexité des réponses à apporter est, elle, manifeste. Bien que les problèmes soient partagés, les solutions à apporter varieraient d'un lieu à un autre. L'accès à l'information devient, pour ces témoins, primordial, car il permettrait de s'informer sur les différents problèmes et les solutions apportées.

Avant de clôturer ce point, il nous semble important de noter que la portée globale de l'engagement ne se retrouve pas chez tous les témoins que nous avons rencontrés. Certains témoins définissent par exemple le terme « engagement » par l'action au Sud. La portée recherchée de l'engagement dans des actions de solidarité internationale peut donc être tout à fait locale. C'est le cas des témoins qui ont mis en place une IPSI. Comme nous l'avons noté, la moyenne d'âge de ces témoins est de plus de 50 ans. Une différence générationnelle est donc à noter dans la compréhension des liens entre enjeux locaux et enjeux globaux. Le parcours de France est ici exemplatif. Elle a monté un projet de soutien à une communauté de femmes du Burkina Faso. L'objectif est bien de venir en aide à une population circonscrite, en un lieu lui-même circonscrit. La solidarité internationale, sous cette forme, est donc cantonnée à un projet au Sud localisé dans une communauté considérée comme dans le besoin. Les séjours de tourisme « solidaire⁶ », la mise en place d'un partenariat avec une structure du Sud ou encore le parrainage d'un enfant, entrent également dans ce type d'engagement à portée locale.

6 Ces séjours de tourisme solidaire ne sont pas des séjours d'immersion encadrés par l'éducation au développement, nous allons y revenir dans la présentation des facteurs d'engagement au troisième chapitre.

5. Le pouvoir renforcé à travers l'engagement

La compréhension de la citoyenneté mondiale active nous semble également passer par la prise en considération des types de pouvoir renforcés à travers l'engagement. Le guide méthodologique intitulé « Sur le chemin de l'impact de l'éducation au développement et à la solidarité internationale » (F3E-EDUCASOL, 2014) donne un aperçu théorique et empirique des notions de pouvoir et d'empowerment. « L'empowerment est considéré comme le processus d'acquisition " de pouvoir " aux niveaux individuel et collectif. Il désigne chez un individu ou une communauté, d'abord la capacité d'agir de façon autonome, mais également les moyens nécessaires, ainsi que le processus, pour atteindre cette capacité d'agir, de prise de décision dans ses choix de vie et de société. C'est un processus, une construction identitaire dynamique à dimension individuelle et collective » (p. 181). Cette approche s'accorde à distinguer quatre niveaux de pouvoir que nous avons tenté de documenter à partir de l'analyse des parcours de vie de citoyens engagés.

5.1. Le « pouvoir intérieur »

« Cette notion de pouvoir se réfère à l'image de soi, l'estime de soi, l'identité et la force psychologique (savoir-être). Elle se réfère à l'individu. Comment, à travers son analyse, son pouvoir intérieur, il est capable d'influencer sa vie et de proposer des changements » (F3E-EDUCASOL, 2014 : 181). Cette dimension du pouvoir nous semble renforcée chez les citoyens engagés. Prenons l'exemple de Bénédicte :

« En fait, ce n'était pas tellement par les activités concrètes, vu que finalement il n'y en a pas eu beaucoup. Mais dans cet enrichissement mutuel, et cette compréhension des défis d'un pays, et de l'interconnexion des défis au niveau de la planète, toujours aujourd'hui, je suis persuadée que ça, c'est un moteur de changement. C'est en apprenant comment fonctionnent d'autres sociétés qu'on peut devenir plus tolérant, et plus apte à défendre certaines valeurs, de retour chez soi, dans son pays. (...). À mon échelle, à ma toute petite échelle. Je pense qu'on peut être [un moteur de changement] chacun à son niveau. (...). Par les valeurs que je défends. Que j'essaie de défendre en tout cas ».

Dans cet extrait, on comprend comment Bénédicte a fait le pas entre son analyse des rencontres interculturelles, réalisées au cours d'un stage d'immersion en Amérique du Sud, et sa capacité, bien que décrite comme relativement restreinte, de contribuer à changer le monde, en se changeant elle-même.

Plus généralement, les citoyens engagés voient leur confiance en eux, à comprendre comme la confiance que chacun a en lui-même, augmenter pour diverses raisons. Ils palpent des résultats visibles et concrets de leurs actions. Par ailleurs, l'aspect collectif de certaines actions les amène à accomplir des actes dont ils ne se seraient pas sentis capables individuellement. Dans le même ordre d'idées, l'expérience au Sud, qu'elle fasse partie d'interventions d'éducation au développement ou pas, ou d'un acte engagé, consolide la confiance que le citoyen place en lui-même en l'invitant à réaliser de nouvelles actions. C'est d'autant plus marqué lorsque cette expérience au Sud constitue un premier voyage en dehors du cocon familial. Être engagé dans des actions d'éducation au développement renforce aussi la confiance en soi du citoyen, car ce dernier est amené à parler en public et à accepter les réactions, positives ou négatives, des participants à l'activité.

Par ailleurs, si nous comprenons le « pouvoir intérieur » comme la « conscience de son rôle de citoyen grâce à l'augmentation de l'image de soi » (F3E-EDUCASOL, 2014 : 182), nous décelons l'importance du renforcement positif du bénévolat au sein d'une ONG. En effet, les citoyens engagés bénévolement au sein d'une ONG mettent en évidence la portée et l'utilité du rôle qu'ils y jouent. Dès lors, l'attention portée à l'image du bénévole est un facteur de consolidation de l'engagement au sein de la structure qui le valorise. Certains témoins bénévoles mentionnent par exemple souhaiter apporter plus qu'une aide « simplement » ponctuelle.

Cependant, le pouvoir intérieur aurait quelques limites. Le manque d'échos de l'action engagée, échos en terme social mais également du point de vue des résultats, peut amener une perte de la confiance de soi. Par ailleurs, comme Jean Cornil l'écrit dans un document du COJ (2006 : 20), « en Europe occidentale, (...) toute la culture et singulièrement la culture marchande que l'on offre comme perspective de bonheur à l'humanité et aux jeunes en particulier, tout ce "matérialisme" dans le sens un peu trivial du terme, sont difficiles à combattre, il est dur de s'en défaire. Aller à contre-courant de toutes ces visions aujourd'hui n'est pas chose aisée ». Dans ce sens, les contraintes et besoins de la vie quotidienne empêchent parfois le citoyen de vivre pleinement en accord avec son système de valeurs. Il en ressort frustré, et son estime de soi diminue. C'est par exemple le cas de certains étudiants qui ont participé à l'étude et qui vivent sous le toit de leurs parents. Ils se voient parfois limités dans leur capacité de changer leur mode de consommation (de produits alimentaires, d'énergies, etc.) tant ils sont encore dépendants de personnes qui peuvent ne pas être engagés de la même manière qu'eux.

5.2. Le « pouvoir de »

Le « pouvoir de » est « un pouvoir qui comprend la capacité de prendre des décisions, d'avoir de l'autorité, de résoudre les problèmes et de développer une certaine créativité qui rend apte à accomplir des choses. La notion renvoie donc aux capacités intellectuelles (savoir et savoir-faire) » (F3E-EDUCASOL, 2014 : 181). Le « pouvoir de » passerait par une meilleure compréhension et interprétation des informations » qui permettraient alors de mieux appréhender les enjeux des politiques internationales. Parmi les citoyens interrogés, le « pouvoir de » est tantôt renforcé, tantôt déforcé.

D'une part, le « pouvoir de » est renforcé par la mise en place d'actions à portée locale. En effet, la portée locale d'une action est aisément saisissable. En même temps, s'il se base sur une action locale, le citoyen éprouve plus de facilités à en comprendre les enjeux globaux. Par ailleurs, le développement de la créativité, indispensable à des activités de sensibilisation est lié à cette notion de « pouvoir de » et dépend fortement de la disponibilité des citoyens, disponibilité variable en fonction des périodes de la vie. Ces périodes de la vie influenceraient donc in fine le renforcement du « pouvoir de ».

À l'inverse, le « pouvoir de » est déforcé par la prise de conscience de la complexité et de la diversité des réponses apportées aux inégalités mondiales. En s'engageant, le citoyen prend précisément conscience de la diversité des situations. Il en arrive souvent au constat de l'impossibilité d'y réagir de manière uniforme en tout temps et en tout lieu. Par ailleurs, lorsque le citoyen est engagé localement à l'étranger, il existe des zones d'incertitude qui l'empêchent d'avoir une pleine conscience du projet mis en place ce qui, au bout du compte, finit par déforcer son « pouvoir de ».

5.3. Le « pouvoir avec »

Le « pouvoir avec » est un « pouvoir social et politique, il met en évidence la notion de solidarité, la capacité de s'organiser pour négocier et pour défendre un objectif commun (des droits individuels et collectifs, des idées politiques, etc.). Collectivement, les gens sentent qu'ils ont du pouvoir lorsqu'ils s'organisent et s'unissent dans la poursuite d'un objectif commun ou lorsqu'ils partagent la même vision » (F3E-EDUCASOL, 2014 : 181).

Le « pouvoir avec » est sans doute la dimension du pouvoir la plus renforcée par l'engagement. En effet, dès les premiers actes d'engagement posés, à l'enfance parfois, la prise de conscience de la possibilité d'une action collective apparaît. Christiane, dont les premiers actes d'engagement ont consisté à participer à des manifestations auxquelles l'emmenait sa maman, explique :

« C'était cette prise de conscience qu'il y a une action possible, et que ça peut avoir des résultats. Même si, un an après, je pouvais voir que ça n'en avait guère eu. Mais dans le mouvement, on a cette impression que oui ! (...). En 60, moi je ne changeais rien du tout et j'avais bien conscience que je ne changeais rien. Mais j'avais ce sentiment que j'étais dans le mouvement qui faisait, lui, le changement ».

Ainsi la capacité de se changer soi-même, qu'évoquent plusieurs participants, est recherchée par les citoyens parce que, collectivement, ces multiples changements au départ individuels, apporteraient un changement de société. Dès lors, le « pouvoir avec » trouve également à se déployer dans les actions individuelles. C'est le cas par exemple des personnes qui se mobilisent en faveur d'un détenu en sachant qu'isolée, leur démarche risque fort de ne pas aboutir, mais qu'en s'additionnant à d'autres, elle peut escompter une issue favorable. La libération du prisonnier contribuera alors inévitablement au renforcement de ce « pouvoir avec ». Dans ce sens, les ONG mobilisatrices peuvent avoir comme rôle de rassembler les actions individuelles tout en structurant l'action collective. Pour illustrer notre propos, voici un extrait d'entretien réalisé avec Paul :

« Un des pouvoirs, c'est de pouvoir être acteur. Je suis un acteur. Est-ce que ça change les choses ? Personnellement, tout seul, non. Mais avec les autres, oui. Les opérations du type récolte de fonds, etc. Ce sont des actions auxquelles je participe et qui ont pour but de changer le monde. C'est un but ambitieux. Mais c'est dans ce sens-là. Donc, je crois en faisant ce que je fais que je participe à la construction du monde. Même petitement. Sinon, je ne le ferais pas (...). C'est un plaisir de construction de société ».

5.4. Le « pouvoir sur »

« Cette notion repose sur des rapports soit de domination, soit de subordination, mutuellement exclusifs. Elle suppose que le pouvoir n'existe qu'en quantité limitée, c'est un pouvoir qui s'exerce sur quelqu'un ou, de manière moins négative, qui permet de "guider l'autre" » (F3E-EDUCASOL, 2014 : 181). Le « pouvoir sur » peut se mesurer par la « possibilité de participer à la prise de décision en tant qu'individu à différents niveaux » (F3E-EDUCASOL, 2014 : 182).

Au niveau de la sphère d'engagement, être un mobilisateur ou un sensibilisateur renvoie bien à l'idée de « guider l'autre ». Dans ce sens, l'engagement permettrait aux citoyens de renforcer le « pouvoir sur ». Les capacités de communication sont importantes, et comme nous allons le voir ultérieurement, elles se trouvent améliorées par les interventions d'éducation au développement. À l'inverse, la difficulté d'évaluer l'impact de sa communication peut déformer le « pouvoir sur ».

Le « pouvoir sur » concerne également l'interpellation des politiques, ou des dirigeants de structures. Être intégré bénévolement dans une structure participative permet ainsi de renforcer le « pouvoir sur ». À l'inverse, être « encliqué » dans une structure hiérarchique forte où les rapports de pouvoir officiels et officieux sont bien prégnants, déforce le « pouvoir sur ». La position de bénévole que Brigitte a eue à un moment de son parcours, chez Oxfam, permet d'illustrer ce type de pouvoir :

« Je fais aussi partie de la commission partenaire. À Oxfam, il y a des sous-commissions. Je fais partie de ça depuis que je suis ici. C'est passionnant parce qu'on a étudié les dossiers de partenaires candidats, pour voir si ça correspond aux critères, ce qu'il faudrait améliorer. Puis, on pouvait donner un avis au CA. C'était vraiment quelque chose de très intéressant. (...). Avant, c'était plus passionnant. On faisait appel à nous entre deux commissions. Parce qu'on se réunit trois fois par an ».

Pour terminer, il convient de souligner que l'insatisfaction, dans le registre de l'un ou l'autre type de pouvoir, peut jouer comme facteur de désengagement.

6. Les perspectives d'avenir

Les perspectives d'avenir des citoyens engagés sont diverses. Elles se situent à la fois au niveau professionnel et au niveau de l'engagement. D'abord, au niveau professionnel, les citoyens qui ont des difficultés à concilier vie professionnelle et engagement souhaiteraient dans l'idéal s'insérer dans un secteur professionnel propice à leur engagement. Sous cet angle, certains secteurs sont mentionnés comme favorables, en termes de disponibilité. C'est le cas de l'enseignement, réputé offrir plusieurs semaines de vacances, et donc généreux en temps pour s'engager. C'est également le cas de l'Horéca, qui libérerait de longs moments en journée, moments propices à l'engagement. L'une des volontés exprimées est également de travailler dans une structure professionnelle qui correspond à sa propre idéologie, et où les inégalités mondiales sont réduites. Par ailleurs, parmi les citoyens de moins de 40 ans qui ont participé à l'étude, l'éventualité d'entamer une carrière dans la coopération au développement au Sud est souvent évoquée. Elle est tour à tour considérée comme un moyen de vivre en accord avec ses valeurs, ou à l'opposé comme un maintien de la supériorité de l'Occident. Le sentiment d'illégitimité lorsqu'on agit directement au Sud est débattu. L'éducation au développement peut intervenir ici en apportant des éléments de réflexion qui permettent aux citoyens de poser un choix conscient et mûri. Par exemple, Fanny a participé à la formation ITECO lorsqu'elle cherchait à se réorienter professionnellement. Elle nous en a parlé lors d'un entretien individuel :

« La formation ITECO a joué au niveau personnel et aussi au niveau professionnel. Parce qu'à un moment donné, si ça ne va plus au niveau professionnel, on se dit : « Je n'ai rien à faire ici », (...), « c'est moi le problème, qu'est-ce qu'il se passe ? » Au niveau du contenu, ITECO c'était vraiment très chouette, parce que c'étaient toutes les questions qu'on se pose par exemple au niveau des rapports de pouvoir, quels sont les rapports de force, etc. Qu'est-ce que moi je peux faire dans tout ça ? C'est vrai que, pour moi, c'était plus personnel, mais ça a aussi des conséquences sur le professionnel. Parce que, depuis la formation, je cherche toujours quelque chose qui a du sens pour moi, et du coup, si ça n'a pas de sens, j'arrête. (...). En gros, à un moment donné, je pouvais postuler pour le premier truc. Dès qu'il y avait mon profil qui apparaissait, je postulais. Et là, je regarde d'abord si c'est ce que je recherche moi. Si ça a du sens, si c'est en accord avec mes principes. Parce que maintenant, je sais que je ne suis plus d'accord avec telle façon d'agir ou telle façon de faire ».

Ensuite, au niveau des perspectives d'avenir dans l'engagement en tant que tel, les citoyens déjà engagés souhaitent généralement accroître leur engagement. Un seul témoin de l'étude, plus âgé, a contredit cette affirmation. Il mentionne qu'il aspire à réduire son engagement afin de donner plus de temps à sa famille. Ce seul exemple ne nous permet pas de conclure à une différence générationnelle en matière de perspectives d'avenir d'engagement. C'est en termes de pratiques de consommation que le citoyen souhaite le plus accroître son engagement. Par exemple, les témoins qui n'en font pas encore partie parlent d'insérer un groupe d'achats communs, d'autres souhaitent participer financièrement à un projet de production locale, etc.

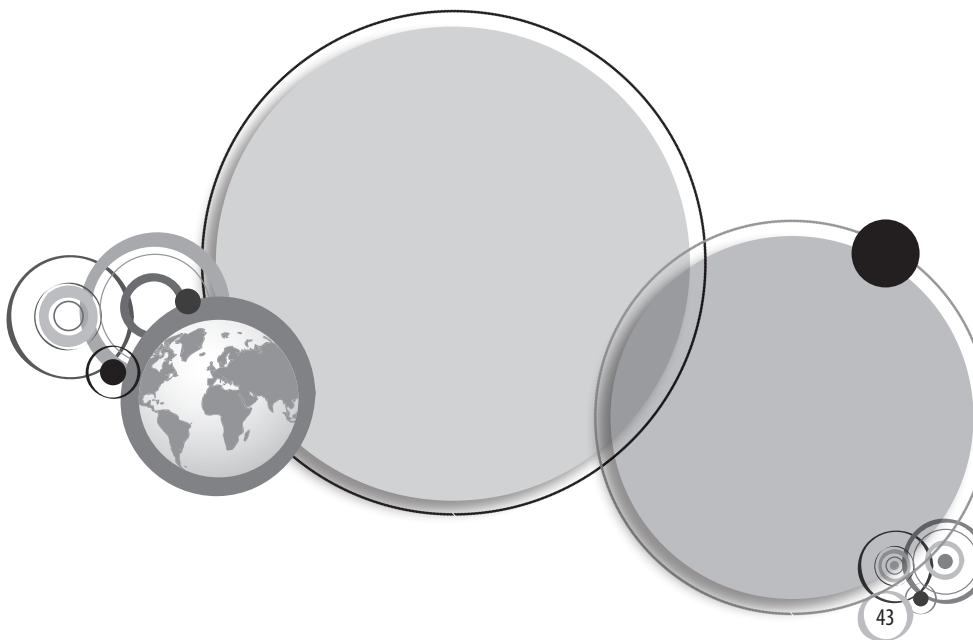
Par ailleurs, les citoyens mentionnent la volonté d'améliorer leur engagement. Ici, ce sont les pratiques de sensibilisation que le citoyen cherche à parfaire. Par cette sensibilisation, il souhaite solliciter des milieux plus étendus, ou des personnes qui ont plus de moyens et donc qui devraient avoir plus de liberté au niveau de leur consommation.

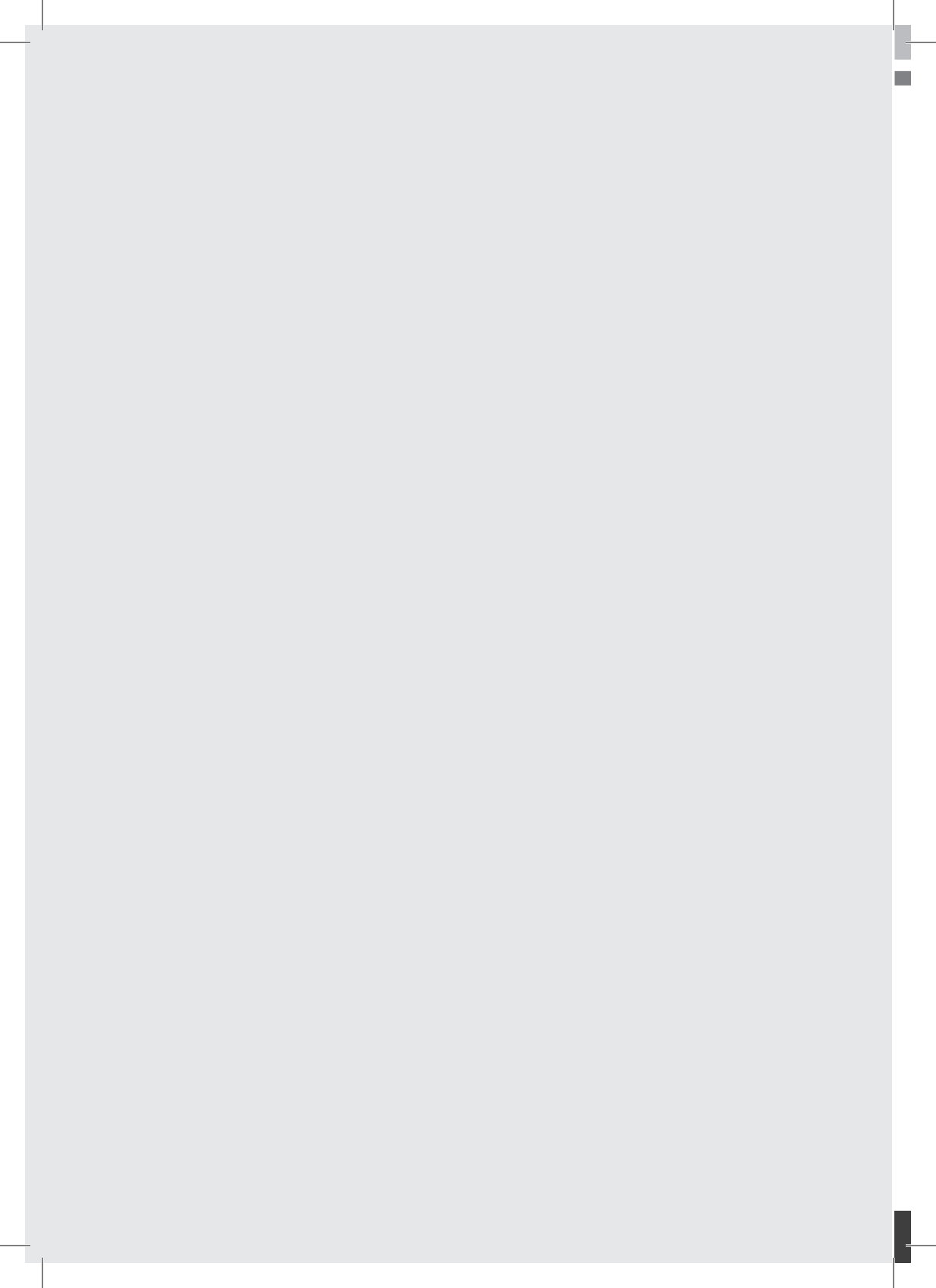
Enfin, les citoyens mentionnent également la volonté de diversifier leurs lieux d'engagement. D'une part, il peut s'agir de la mise en relation des différents lieux d'engagement qui, selon le citoyen, agissent de façon cloisonnée en dépit de valeurs communes. D'autre part, il peut s'agir de la volonté de relocaliser quelque peu ses actions ; c'est le cas de Laurent :

« C'est difficile parce que j'ai 58 ans (...). Là-bas, [en Colombie], je ne reste pas dans mon bureau. On va voir les communautés, on est sur le terrain, avec parfois 5 heures de cheval... Physiquement, je me dis que je ne vais peut-être pas tenir le coup, que ça ne va pas être possible. À un moment donné, on est confronté à la finitude de notre existence. Et donc je ne sais pas... j'ai eu un crac cette année-ci, [une hernie discale], qui est là pour me faire réfléchir. Vraisemblablement, je vais devoir rentrer, et me centrer plus en Belgique. (...). [Revenir ici,] c'est recentrer [mon engagement] car ce n'est pas possible de s'arrêter ! (...) Je pensais travailler sur le terrain jusque 70 ans, mais je crois que ça ne va pas être possible ».

Chapitre 3

Les facteurs clés de l'engagement





Les facteurs clés qui favorisent l'engagement des individus dans des actions avec une intention de solidarité internationale sont nombreux. Rares sont les citoyens qui hiérarchisent les facteurs de leur propre engagement. Néanmoins, une analyse transversale des récits de vie courts récoltés lors de séances collectives nous livre un aperçu de leur récurrence. Cette analyse, qui ne porte donc que sur les 25 témoins qui ont participé aux rencontres collectives, est résumée dans le tableau ci-dessous.

Facteurs d'engagement	Nombre de témoins⁷ qui citent le facteur comme ayant joué un rôle dans leur engagement	Moments principaux au cours duquel le facteur a joué
Les facteurs innés et culturels	1 seul témoin (sur 25)	Moments diffus
Les évènements d'actualité	2 témoins (sur 25)	Adultes
Les mouvements de jeunesse	7 témoins (sur 25)	Enfants et adolescents
Le réseau social	12 témoins (sur 25)	Adolescents et adultes
Les acteurs clés	14 témoins (sur 25)	Adolescents et adultes
L'environnement familial	17 témoins (sur 25)	Moments diffus
L'expérience au Sud	22 témoins (sur 25)	Adolescents et adultes

Dans ce chapitre, nous allons présenter successivement les facteurs clés en commençant par le facteur le moins récurrent pour terminer par le facteur présent dans le plus de parcours. Notre description sera ici agrémentée par des extraits d'entretiens individuels approfondis. Nous terminerons par détailler l'institution scolaire, lieu de déploiement de plusieurs des facteurs énoncés ; et par émettre quelques réflexions sur les facteurs de désengagement.

⁷ Les chiffres présentés concernent bien uniquement les 25 témoins qui ont produit des récits de vie courts.

1. Les facteurs innés et culturels : le caractère et l'héritage judéo-chrétien

Les témoins interprètent certains de leurs traits de caractère comme innés et comme facteurs d'engagement. L'inné, qui n'a été mentionné que par un seul témoin lors des discussions collectives, a été plus souvent cité par les témoins lors d'entretiens individuels approfondis. Ainsi, c'est lorsque le citoyen est invité à creuser davantage les moteurs de son engagement qu'il verbalise ce facteur. Nous en déduisons que l'inné joue un rôle, sans qu'il soit prépondérant dans l'engagement du citoyen. Les citoyens qui évoquent le facteur inné parlent d'un sentiment d'injustice. Ce sentiment les pousserait à creuser les questions d'inégalité. Ils évoquent leur sensibilité à la pauvreté, qui les empêcherait d'accepter des situations sans agir. Ils décrivent leur caractère sociable, qui les amènerait à aller à la rencontre de l'autre, à la découverte de l'interculturalité, au voyage. Plusieurs témoins de l'étude nous disent ne pas savoir expliquer l'origine de ces sentiments.

Poursuivons par l'héritage judéo-chrétien. Nombre de témoins évoquent les valeurs chrétiennes – telles que l'égalité, la solidarité, le respect – qui leur ont été inculquées dans l'enfance et qui sont perçues a posteriori comme facteurs d'engagement. Il est important de mentionner ici que l'héritage judéo-chrétien influence également les témoins qui ne sont pas issus de familles chrétiennes à proprement parler. En effet, nombreux sont ceux qui n'ont pas reçu d'éducation particulièrement catholique, et qui pourtant mentionnent les valeurs de la chrétienté comme facteurs d'engagement. Pour illustrer l'importance de l'héritage judéo-chrétien, arrêtons-nous ici sur trois parcours. Premier parcours : Émilie. L'un des oncles d'Émilie fut Père blanc au Rwanda, avant le génocide. À son retour en Belgique, il a vécu un moment chez Émilie, encore petite fille à l'époque. Il lui racontait sa vie au Rwanda, sa rencontre avec les Rwandais, l'importance d'aller vers l'autre, etc. Ce discours a profondément marqué Émilie qui l'identifie aujourd'hui comme l'élément déclencheur de sa prise de conscience et de son intérêt pour les questions d'inégalités mondiales. Deuxième parcours : Théo. Lorsqu'il était adolescent, ses parents les ont emmenés, ses sœurs et lui, en Palestine. L'objectif du voyage était de visiter les lieux saints et de s'interroger sur la religion. Sur place, Théo a pu appréhender d'une part la crise palestinienne différemment qu'au travers des journaux télévisés, et d'autre part le danger de vivre au quotidien dans un pays en conflit. Dès lors, il est sorti de ce séjour enrichi au niveau de sa spiritualité, mais également au niveau de son engagement. Troisième parcours : Paul. Paul a suivi le parcours classique d'un enfant chrétien. Il a étudié dans des écoles catholiques et a suivi la filière des mouvements de jeunesse. L'Église a pour lui longtemps été un lieu où pouvait s'exprimer son engagement, d'abord social, et ensuite de solidarité internationale. Parmi d'autres choses, il a créé au sein de sa paroisse un groupe de réflexion sur les relations Nord/Sud.

2. Les événements d'actualité

Des événements d'actualité internationale jouent un rôle dans le parcours d'engagement de quelques-uns des citoyens que nous avons rencontrés. Seuls deux témoins les mentionnent lors de rencontres collectives. Par contre, d'autres témoins décrivent ce facteur lors des rencontres individuelles. Ainsi, tout comme les facteurs innés et culturels, les événements d'actualité favorisent l'engagement du citoyen sans être un facteur prépondérant. Les témoins ne citent pas les ONG ni les interventions d'éducation au développement comme les ayant alerté sur des sujets d'actualités sensibles. Par contre, c'est parfois en cherchant des informations sur ce sujet qu'ils entrent en contact avec des ONG ou un autre milieu engagé.

Nous reprenons ici ces événements dans l'ordre temporel. Pour les témoins plus âgés, un événement important a été la décolonisation. Ils l'appréhendaient par le biais des discours des anciens colons rentrés au pays, discours parfois antagonistes les uns par rapport aux autres. À cette époque, les témoins entendaient également parler du Tiers-Monde, de la Chine qui s'éveillait, du communisme. Dans la foulée des indépendances africaines, arrive Mai 68. Les révoltes de Mai 68 ont marqué les quelques témoins qui étaient étudiants ou jeunes adultes à cette époque. Mai 68 les aurait insérés dans une mouvance de changement dans laquelle la solidarité était importante. Certains témoins ont été actifs dans le mouvement, d'autres ont été passifs. Ces derniers ont toutefois retiré de Mai 68 une confirmation de leur propre système de valeurs. Assez rapidement, la coopération belge naît, se met en place puis gagne en notoriété. La mouvance des ONG de l'époque a joué un rôle dans la façon dont les citoyens conçoivent alors la notion de solidarité internationale. La période des Trente glorieuses, avec l'apogée de la confrontation avec les pays communistes peut également avoir influencé les parcours de citoyens engagés. En effet, le modèle communiste remettait en cause les méthodes de production du bloc occidental, et les témoins, jeunes à cette époque, ont pris position. La visite du mur de Berlin a également joué un rôle dans la prise de conscience de la notion d'injustice de l'un des témoins, qui vivait à l'époque en Allemagne de l'Ouest. Elle raconte :

« Puis on est allé à Berlin. (...). C'était pour voir le mur. Il y avait des jeunes dans ma classe qui avaient une partie de leurs parents au-delà du mur, et qui étaient complètement coupés. (...) On a vu ce mur et toutes les injustices. Les gens qui sont morts là. Les gens qui ne pouvaient plus se voir, etc. Donc probablement que ça a laissé quand même aussi quelque chose. Ce n'était pas au niveau conscient. (...) Mais j'ai changé ».

Le génocide au Rwanda en 94, le déclenchement de la guerre en Irak en 2003 et plus récemment la catastrophe de Fukushima, peuvent encore compléter la liste des événements « déclencheurs de prise de conscience ». Ces événements peuvent avoir un double effet. D'abord de manière directe, le citoyen qui s'intéresse à un événement d'actualité peut, simplement en recherchant des informations à son sujet, entrer en contact avec un secteur engagé dans cette thématique. Ensuite, de manière indirecte, ces événements contribuent à la prise de conscience des injustices qui peut in fine aboutir à une action engagée. C'est le cas de Christiane, qui avait mis son engagement « entre parenthèses » lorsque le génocide des Tutsis l'a secouée :

« Dans la situation internationale, vraiment le premier choc, ça a été 94 et le Rwanda. Là, nous revenions de France quand nous avons entendu la nouvelle à la radio. Tout de suite j'ai essayé de voir un peu le contexte. J'étais toujours dans ma parenthèse. (...). Je ne me suis pas réengagée directement, mais peut-être que ça a participé à une certaine remise en circuit en quelque sorte. Parce que ce n'est pas très longtemps après que j'ai commencé à participer aux activités du CADTM, fin des années 90 ».


Pour terminer, le contexte belge joue également, et à tout le moins, sur les modalités d'engagement. Les changements dans le paysage politique ont par exemple été cités. Ainsi, le morcellement des mouvements de gauche dans les années 70 aurait démotivé Christiane à poursuivre son engagement ; pendant que la montée des « verts » aurait orienté Paul du parti chrétien vers le parti Ecolo, et puis par ricochet d'ONG chrétiennes vers des ONG pluralistes. Dans le même ordre d'idées, l'estompement du combat syndical et la non-transmission de ce type de lutte par les générations précédentes ont été citées par un témoin comme facteur contribuant à son envie de repartir à zéro dans l'engagement citoyen, de tout réinventer.

3. Les mouvements de jeunesse

De nombreux témoins de l'étude ont été impliqués à un moment de leur parcours au sein de mouvements de jeunesse. Sans surprise, ce facteur agit principalement au moment de l'enfance et de l'adolescence, mais trouve à se déployer de manière diffuse tout au long du parcours ultérieur. L'impact des mouvements de jeunesse dans le parcours des citoyens engagés a trait aux compétences et valeurs acquises, qu'il s'agisse de l'aptitude à gérer un groupe, de l'approche de la mixité sociale, des valeurs de solidarité, de la responsabilité, de la citoyenneté, etc. Ainsi, les mouvements de jeunesse favoriseraient l'engagement dans des actions teintées de solidarité internationale en défrichant un terrain propice. Enfin, le croisement avec des ONG et l'éducation au développement par l'intermédiaire des mouvements de jeunesse n'a été mentionné que par deux témoins. Pour l'une, âgée de plus de 60 ans, il s'agissait de vendre des articles pour une ONG afin de récolter des fonds ; pour l'autre, âgée de 26 ans, il s'agissait d'un jeu de rôle organisé par une ONG. Une différence générationnelle dans les modalités d'intervention de l'éducation au développement est donc à relever.

4. Le réseau social

Passons au réseau social du citoyen engagé, qui a influencé un peu moins de la moitié des parcours. Notons ici que certains témoins de l'étude ont évolué à un moment donné dans un cercle relationnel plutôt contestataire, sans que cela ne semble avoir joué un rôle prépondérant dans leur prise de conscience et leur engagement. À l'inverse, d'autres ont évolué dans des cercles sociaux qui n'étaient pas engagés, sans que cela ne freine leur prise de conscience et leur engagement. Dès lors, le réseau social ne serait pas un facteur significatif de l'engagement.



Parmi les 12 témoins qui mentionnent ce facteur, le réseau social a favorisé leur engagement à l'adolescence pour deux témoins, lors des études supérieures ou à leur sortie pour quatre témoins, et à l'âge adulte pour six témoins. Le réseau social joue donc à des périodes plutôt précises de la vie, et son impact ne semble pas diffus, comme a pu l'être celui du facteur inné et des mouvements de jeunesse. Mais ici, à la différence des mouvements de jeunesse, le réseau social favorise l'engagement des citoyens principalement en amenant des rencontres et des croisements avec le secteur des ONG et des interventions d'éducation au développement. Par exemple, c'est parce qu'une amie de Julie (employée chez les Scouts) travaillait à la CTB que Julie a connu l'Info-cycle et a décidé de s'y inscrire ; c'est parce que Serge (enseignant) était inséré dans une équipe pédagogique engagée qu'il a commencé à militer ; ou encore c'est parce que Franck (jeune diplômé en sciences politiques) côtoyait régulièrement une personne engagée chez Oxfam qu'il a appris qu'Oxfam recrutait des bénévoles pour des tâches à responsabilité. Ainsi, c'est grâce à leurs amis et collègues que ces témoins ont croisé à un moment de leur parcours le secteur ONG, sans que ce ne soit un élément de l'engagement ultérieur plus prépondérant que d'autres.

Par ailleurs, au fur et à mesure de l'évolution de leur engagement et de la construction des sociabilités qui y sont liées, les citoyens pénètrent dans des groupes sociaux engagés qui permettent, par effet boule de neige, d'entrer en contact avec d'autres acteurs ou groupes sociaux eux-mêmes engagés, et ainsi de suite. L'engagement du citoyen se trouve alors renforcé par son inclusion dans ces autres réseaux sociaux. Sous cet angle, le réseau social ne joue pas comme facteur déterminant à la base de la prise de conscience et de l'engagement, mais plutôt, comme nous le décrivions au chapitre précédent, comme un objectif de l'engagement. Dès lors, le réseau social d'une part favorise l'engagement en provoquant la rencontre du citoyen avec les secteurs engagés et d'autre part le renforce une fois le processus d'engagement enclenché.

5. Les acteurs clés divers

Pour poursuivre, arrêtons-nous quelques lignes sur la rencontre d'acteurs clés, en tant que facteur de l'engagement. Ces acteurs clés proviennent de milieux extrêmement divers et varient fortement d'un parcours à l'autre. Les plus fréquemment cités sont des enseignants du primaire et du secondaire, nous y reviendrons dans quelques pages ; des professeurs d'université – qui s'engagent fortement au niveau politique tout en motivant leurs opinions par des grilles de lecture de la société – ; des professionnels de la coopération au développement – qui, par différentes anecdotes de terrain, aident à la prise de conscience des interconnexions – ; des animateurs d'éducation au développement ; et des personnages religieux. Par ailleurs, sans qu'il n'y ait de rencontre physique, des « personnalités » peuvent jouer un rôle de modèle idéologique et, en ce sens, être un facteur d'engagement. Il s'agit de journalistes, d'écrivains, ou de décideurs politiques.

Si nous synthétisons, la rencontre d'acteurs clés, très fréquemment citée, nous semble être un facteur prépondérant de l'engagement. Elle intervient généralement à l'âge adulte, et dans une moindre mesure à l'adolescence. Au niveau temporel, son rôle interviendrait donc après l'environnement social et les mouvements de jeunesse. Bien évidemment, ces rencontres peuvent s'opérer par l'intermédiaire des ONG et des activités d'éducation au développement, que l'acteur clé soit un professionnel de ce secteur ou pas. Souvent, lorsque l'activité d'éducation au développement est décrite, le témoin met l'accent sur la personne qui anime, et sur la rencontre des autres participants, plutôt que sur le contenu. Ainsi, ce ne serait pas tant les outils pédagogiques, ou le contenu de la sensibilisation, qui renforcerait l'engagement, mais bien les acteurs rencontrés au cours de l'activité. Nous reviendrons plus en détail sur ce type d'activités au quatrième chapitre.

6. L'environnement familial

Parmi les 25 citoyens qui ont produit un récit court, 8 seulement ne mentionnent pas l'environnement familial comme un facteur d'engagement. Les 17 autres voient en leur famille un moteur. Cet environnement familial peut alors favoriser l'engagement de différentes manières. Généralement, il n'agit pas comme déclic, ou comme déclencheur, mais bien comme un substrat favorable à un engagement ultérieur.

Pour 12 de ces 17 témoins, l'environnement familial a agi de manière diffuse, dans l'enfance, l'adolescence et l'âge adulte. Ces témoins mentionnent des principes d'éducation généraux qui seraient favorables à l'engagement et que leurs parents appliquaient, qu'ils soient eux-mêmes engagés ou pas. Ils racontent alors une « éducation ouverte sur le monde », des discussions et débats animés sur le passé familial colonial, des voyages touristiques en famille où la rencontre interculturelle est recherchée par les parents, etc. Dans ce cadre, nombre de témoins ont reçu une éducation chrétienne qu'ils considèrent être un facteur de leur engagement. Nous l'évoquons précédemment.

Par ailleurs, plusieurs témoins de l'étude ont été élevés par des parents eux-mêmes engagés. Comme nous l'avons décrit, les modalités d'engagement sont diverses. Sans surprise, celles des parents engagés le sont tout autant. Ainsi l'engagement des parents va de la résistance pendant la seconde Guerre Mondiale à l'action syndicale et/ou politique, en passant par le bénévolat au sein d'une ONG reconnue, ou le parrainage et d'autres systèmes de don. L'environnement familial peut ainsi être un lieu de rencontre des ONG et des interventions d'éducation au développement. Par ailleurs, deux témoins ont mentionné que leurs parents avaient vécu en rupture avec la société. C'est le cas de Benoît et de Bénédicte. Le premier a vécu son enfance dans une communauté autonome coupée du reste du monde et installée dans les montagnes françaises. La seconde a vécu cette même période sur un bateau accosté à différentes berges de Belgique. Pour eux deux, cette enfance en marge de la société a favorisé leur engagement ultérieur dans la solidarité internationale. Ainsi, que le mode d'engagement des parents soit ou pas lié à une intention de solidarité internationale, il a une influence sur l'engagement du citoyen dans des actions de solidarité internationale. Cet environnement familial propice à l'engagement peut avoir comme conséquence la volonté de reproduire ce cadre pour ses propres enfants. Ainsi

le facteur familial agit à la fois sur l'engagement en tant que tel, en en étant un facteur déterminant, mais également sur les modalités d'engagement, en déterminant l'objectif de la transmission d'idées.

Cependant, d'autres citoyens engagés n'ont pas grandi dans un univers familial propice à l'engagement, mais dans un univers familial plutôt fermé. Ainsi, les 5 autres témoins attribuent leur engagement à une réaction à la fermeture de leur famille, réaction qui peut avoir eu lieu entre 12 et 50 ans. Provenir d'une famille ouverte et engagée n'est donc pas un facteur nécessaire à l'engagement. Par exemple, Martine a commencé son récit par ces quelques mots :

« Chez moi, les mots ouvrier et paysan étaient presque des insultes ! C'est incroyable. Je ne trouvais pas ça très normal. En opposition à l'éducation du milieu où j'étais, où la curiosité était considérée comme un vilain défaut, j'ai énormément cultivé ma curiosité. (...) J'ai aussi rencontré Opus Dei, donc quelque chose qui tendait à me canaliser vers des positions très à droite. Je me suis fait jeter aussi par Opus Dei : ils ont compris que j'étais irrécupérable ! Donc, mon engagement vient aussi d'une réaction à ce qu'on pouvait m'inculquer ».

Ainsi, l'environnement familial, qu'il ait été engagé, ou à l'inverse fermé aux questions de solidarité, est perçu par un nombre important de témoins comme un facteur qui les a amenés à s'engager.

7. L'expérience au Sud

L'expérience au Sud se retrouve presque dans la totalité des parcours de vie recueillis. Cette expérience peut être encadrée ou non par l'éducation au développement. Dans tous les cas, elle est considérée comme une expérience à valoriser dans la sphère professionnelle autant que dans la sphère de l'engagement. Au chapitre suivant, nous reviendrons plus amplement sur les séjours au Sud encadrés par l'éducation au développement et les ONG. Ici, nous allons principalement nous intéresser aux autres expériences, et tenter de déceler de quelles manières ce type d'expériences favorise l'engagement des citoyens.

Tout d'abord, les expériences au Sud qui ne sont pas encadrées par l'éducation au développement se déclinent de façon très diverse. Nous retrouvons :

- le tourisme solidaire,
- le tourisme interculturel, ou le tourisme « autrement »,
- l'objection de conscience,
- les voyages scolaires,
- les stages et travaux de fin d'études,
- les missions professionnelles,
- et les autres séjours.

Commençons par les voyages de tourisme solidaire. Nous entendons par ce vocable à la fois les voyages qui ont parmi leurs objectifs le soutien à une communauté ou population défavorisée, ou la participation à une réunion de personnes engagées. Par exemple, Émilie, infirmière accoucheuse et urgentiste, a effectué, pendant quatre années consécutives, un séjour au cours duquel elle prodiguait des soins médicaux aux populations défavorisées, entre autres avec le maillon humanitaire, au Maroc. Cadrés par une association, ces séjours ne peuvent cependant pas être considérés comme des séjours d'éducation au développement puisqu'Émilie n'a, à aucun moment, participé à des discussions sur ce qu'elle vivait ou sur ce qu'elle allait vivre. Elle n'a pas été amenée à opérer un changement d'attitudes et de comportements en vue d'un monde plus juste, dans lequel les droits humains de chacun sont davantage respectés. Néanmoins, nous avons observé que ce type de voyage marque le citoyen dans son approche de la pauvreté, de la misère, et du décalage avec le niveau de vie occidental. Il permet d'arriver, par un cheminement personnel, à constater différentes problématiques et plus loin encore à souhaiter y réagir.

Poursuivons par le tourisme interculturel ou le tourisme « autrement ». Certains des témoins de l'étude ont acquis une expérience au Sud à travers un séjour organisé par une association qui promeut l'interculturalité, par le mouvement WWOOFing, ou par un tourisme individuel voulu consciemment en dehors du tourisme de masse. La durée du séjour varie de deux semaines à deux ans. L'âge auquel les témoins effectuent ce type de voyage reste, à quelques exceptions près, en dessous de 30 ans. Il est tantôt la première expérience au Sud, tantôt pas. Tout comme pour le voyage de tourisme solidaire, le voyage interculturel mène le citoyen au constat, sans forcément aller plus loin. Les constats sont principalement liés aux différences culturelles et à la richesse de la rencontre des autres cultures. Dans ce sens, ce type de voyage n'a pas besoin d'être effectué au Sud pour marquer le parcours d'engagement, et des voyages interculturels au Nord nous ont également été rapportés.

Une autre façon d'acquérir une expérience au Sud est l'accomplissement d'un voyage scolaire. Cette expérience se déroule à l'adolescence et peut être une première expérience au Sud. Un des participants à l'étude a mentionné à cet égard un voyage réalisé en Chine. L'objectif était de comprendre les institutions et entreprises chinoises. Le participant a en outre acquis des connaissances sur les filières de production courtes chinoises, et le fonctionnement général de la société chinoise. Son cheminement de réflexion a été personnel, et n'a pas été encadré par ses professeurs.

Ensuite, l'objection de conscience, vers 20 ans, a constitué la première expérience au Sud de témoins plus âgés de l'échantillon. Le choix de l'objection de conscience fait écho à un socle de valeurs de base. En même temps, ce choix affecte le parcours de vie du citoyen qui le pose parce qu'il le met directement en contact avec toute une série d'associations et aussi parfois d'ONG. Il s'agit bien d'un acte qui est déjà un acte d'engagement, mais qui, en même temps, sensibilise le citoyen. Sur les 8 témoins hommes de plus de 50 ans qui ont participé à l'étude, 3 d'entre eux ont mentionné l'objection de conscience comme moment significatif dans leur engagement. Ce chiffre n'est pas négligeable. En ce sens, l'institution du service militaire aurait influencé les parcours de vie de citoyens engagés par l'intermédiaire du choix de l'objection de conscience. Le récit de Laurent nous permet d'illustrer cette idée :

« C'est important de parler aussi du dédic, du moment. De ce qui m'a conduit à entrer en contact avec tout ça. Ce qui est finalement le statut d'objecteur. Ça, c'est très important. Parce que c'est le dédic. (...). C'est à partir du moment où j'ai dû faire le choix entre l'objection de conscience et le service militaire. À ce moment-là, c'est là que j'ai posé le premier choix et que j'ai été en contact avec des gens. Directement, il y avait le service civil international, la maison de la paix, tout un monde d'organisations que j'ai remarqué à ce moment-là. (...). Tout a démarré pratiquement à partir de ce moment-là ».

Ensuite, les stages et terrains de collecte de données pour la rédaction du travail de fin d'études au Sud, à l'âge de 22 à 25 ans, sont fréquents parmi les témoins de l'étude âgés de moins de 30 ans. À quelques exceptions près, il ne s'agit pas du premier séjour que le citoyen effectue au Sud. Ces séjours ne sont pas des séjours liés à l'éducation au développement en tant que telle : ils ne sont pas cadrés par des réunions de préparation, des séances de réflexion au retour, etc. Cependant, nombreux sont les témoins de l'étude qui ont bénéficié d'une bourse de la coopération universitaire afin de financer leur séjour. Ces séjours marquent les citoyens en les amenant aux constats, à l'envie d'agir contre les injustices constatées, mais également à la prise de conscience de la résilience des populations du Sud. Ces expériences servent souvent de point de rencontre entre les citoyens et le secteur ONG. Elles permettent alors aux citoyens de nourrir leur réflexion quant aux projets de coopération au développement menés au Sud et d'appréhender la complexité de la mise en place des réponses et solutions apportées.

Un peu plus tard dans le parcours de vie, les expériences au Sud peuvent être des expériences professionnelles, liées alors à la coopération au développement ou à la coopération universitaire. De nouveau ici, il ne s'agit pas d'expériences encadrées par un processus de réflexion collective, ce qui n'empêche pas qu'elles impactent les parcours d'engagement. Par contre, à la différence des expériences décrites ci-dessus, l'expérience professionnelle au Sud n'est jamais la première expérience au Sud du citoyen. Voici comment Bénédicte raconte l'une de ses missions professionnelles au Brésil :

« Ils avaient des chouettes projets. (...). J'ai fait une mission de 15 jours au Brésil à Rio dont je me souviendrai toujours ! Je l'ai fait chez une coopérante (...) qui s'occupait d'un projet de recyclage des déchets. Dans la banlieue de Rio, très pauvre. (...). Avec elle, j'ai participé un peu à la vie de cette coopérative, et on a visité aussi des tas de décharges où ils traitaient les déchets. C'était extrêmement instructif comme mission. Puis toute la violence aussi de ce pays, c'était impressionnant. (...). C'était palpable cette violence entre les gangs ».

Enfin, des expériences plus diversifiées dans des pays du Sud renforcent également les citoyens dans leur engagement. Par exemple, c'est suite à un séjour touristique classique en Inde qu'Anne-Marie s'est indignée de l'injustice de la faible rémunération des travailleurs, et c'est quelques années plus tard que, suite à un autre séjour touristique au Niger, elle a décidé de monter un projet dans une communauté dont la pauvreté l'avait particulièrement touchée. C'est également suite à la visite d'amis au Burkina Faso que Brigitte a réalisé la quantité de déchets inutiles que nous produisons. Ou encore, c'est suite à un séjour de distribution de matériel scolaire organisé par les magasins Cora en Afrique de l'Ouest que Mélanie a décidé qu'elle devait agir et qu'elle s'est engagée dans le groupe des jeunes ambassadeurs de Plan.

Les différentes expériences énumérées ci-dessus n'ont pas été encadrées par l'éducation au développement, telle qu'elle est mise en place par les ONG. Ces expériences favorisent toutefois l'engagement des citoyens. D'une part, il s'agit pour beaucoup de témoins d'un premier contact avec la pauvreté, et donc d'une prise de conscience de l'existence de cette pauvreté, et de son décalage par rapport à la richesse des autres parties du monde. D'autre part, il s'agit pour beaucoup également du premier choc culturel, qui permet aux témoins de prendre conscience des différences entre deux cultures. Dès lors, les expériences au Sud, quelles qu'elles soient, impacteraient le parcours du citoyen en lui permettant de poser toute une série de constats. Elles agiraient fortement au niveau de la prise de conscience des inégalités, dont le citoyen arrive tantôt à expliquer les origines grâce à son cheminement personnel réflexif, tantôt pas. Ces expériences sèmeraient des graines dans le parcours du citoyen, graines qui engendreraient un terreau favorable à l'engagement, au même titre par exemple que le terreau familial. L'extrait d'entretien réalisé avec Fanny, qui a, comme première expérience au Sud, effectué un séjour de récoltes de données pour son mémoire de fin d'études en Bolivie, nous permet d'illustrer le niveau d'impact des expériences au Sud qui ne sont pas encadrées par l'éducation au développement des ONG :

« Dès qu'on côtoie une autre culture, forcément, ça éveille un peu des questions sur notre manière de vivre. C'est surtout le voyage en Bolivie qui a opéré le gros changement entre guillemets. Vraiment les grosses questions. (...). J'ai découvert qu'ici, j'ai quand même la vie facile. Donc j'ai eu une enfance super calme, heureuse et tout. Alors qu'ailleurs, il y en a qui n'ont pas la même chance. La sécurité sociale et des trucs comme ça. Ce sont tout des trucs qui font que... ça aide bien (...) à se rendre compte qu'il y a des inégalités... Mais ça je ne m'en suis pas rendu compte tout de suite non plus... Oui, je me suis rendu compte qu'il y a des inégalités, mais je ne savais pas pourquoi. C'était beaucoup plus le constat. [La Bolivie], c'était le constat. (...). Ce sont juste des constats qui se font au fur et à mesure. Et j'ai commencé à me poser vraiment des questions ».

En conclusion, l'expérience au Sud qui n'est pas encadrée par l'éducation au développement agit dans la majorité des cas comme une amorce, une prise de conscience. Parfois, elle suffit à elle seule pour amener le citoyen à poursuivre le chemin du questionnement, de la prise de conscience, et in fine de l'engagement. Parfois, elle se combine à d'autres facteurs pour le mener sur cette voie. Dans quelques rares cas, elle constitue à elle seule un déclic qui mène à l'engagement directement.

De manière générale, la volonté qu'ont beaucoup de jeunes d'acquérir une expérience dans un pays du Sud provient de l'envie de faire quelque chose de différent, de profiter de leur temps libre pour aller voir ailleurs, de parler une autre langue. Sans vraiment réussir à décrire pourquoi, les témoins évoquent également l'attraction pour une région du monde en particulier. Il peut donc s'agir d'une volonté très spontanée, qui ne fait pas suite à une sensibilisation organisée, mais plutôt à un mouvement de société qui valorise l'expérience au Sud. Une première expérience au Sud agit souvent aussi en donnant envie au citoyen de poursuivre sa découverte des autres cultures et régions du monde. Cette volonté pousse le jeune à chercher les opportunités de voyage qui lui sont offertes. Par là même, il entre en contact avec des organisations qui proposent des séjours d'immersion et des chantiers, deux types de séjours que nous approfondirons au chapitre suivant, et participe aux formations qui les accompagnent. Si des différences générationnelles peuvent être observées selon le type d'expérience (l'objection de conscience ne concerne par exemple que les témoins de plus de 50 ans de l'étude), les expériences au Sud sont globalement récurrentes et significatives dans les parcours d'engagement quel que soit l'âge du témoin.

8. Retour sur un lieu de déploiement des facteurs d'engagement: l'institution scolaire⁸

Nous l'avons vu dans le tableau synthétique présenté au début du chapitre, les moments de vie auxquels les facteurs présentés ci-dessus ont un impact sur le parcours regroupent à la fois l'enfance, l'adolescence et l'âge adulte. Certains agissent de manière diffuse, et d'autres de manière ponctuelle. Dans cet avant-dernier point, nous allons reprendre en détail la manière dont l'école, en tant que lieu et moment, permet le déploiement de différents facteurs d'engagement décrits précédemment.

Commençons par l'école primaire. Quelques témoins de l'échantillon mentionnent qu'ils ont été influencés par un ou plusieurs de leurs instituteurs primaires. Cette influence n'est pas liée à une intervention d'éducation au développement à proprement parler, ni à des cours dispensés sur les inégalités mondiales, les relations Nord/Sud, ou des thèmes connexes. L'impact décrit par les anciens écoliers se situe plus au niveau d'une ouverture d'esprit, de l'éveil d'un intérêt général pour tout ce qui se passerait en dehors de la classe et de l'école. En cela, l'école primaire se distinguerait des interventions d'éducation au développement qui, elles, s'attacheraient à des thématiques plus précises et à la sensibilisation envers ces mêmes thématiques.

Poursuivons par l'école secondaire. C'est une période spécifiée plus souvent que la scolarité primaire comme moment d'influence sur le parcours d'engagement. Tout d'abord, comme à propos de l'école primaire, de nombreux témoins évoquent des professeurs précis qui leur ont ouvert l'esprit de manière générale ou leur ont transmis un esprit critique. Ensuite, c'est à cette période que certains des témoins ont été initiés aux premières rencontres interculturelles, par exemple par l'intermédiaire d'enseignants qui leur proposaient de participer à des échanges linguistiques. Notons que les enseignants entraînent parfois également l'engagement en renforçant la confiance en soi de l'élève. Comme nous l'avons vu au point consacré au renforcement des différentes dimensions du pouvoir, à la fin du chapitre 2, cette confiance peut contribuer à l'engagement. À côté de ces enseignants qui marquent le parcours de l'élève par une ouverture d'esprit générale, d'autres enseignants tentent également d'éveiller un intérêt pour la solidarité internationale en particulier. Il peut s'agir de cours dispensés sur des thématiques telles que celles des droits de l'homme par exemple. Il peut aussi s'agir de l'organisation de groupes structurés liés à une ONG et présents au sein de l'établissement, tels que les groupes Amnesty ou les JM Oxfam.

Clôtons par les études supérieures. À ce stade, qu'il s'agisse du premier choix d'études ou de la quête d'un second diplôme, certains citoyens sont déjà engagés. Ils peuvent alors orienter leur choix d'études de manière à acquérir des clés de compréhension et des outils qui leur permettront de s'engager ultérieurement dans des voies qui correspondent à leurs intentions. C'est le cas par exemple de certains étudiants en agronomie, en socio-anthropologie, en médecine tropicale, ou d'étudiants assistants sociaux. Dans le même ordre d'idées, il

⁸ Par institution scolaire, nous entendons l'école primaire, l'école secondaire et les études supérieures (en ce compris les Hautes Écoles et les Universités).

n'est pas rare que des citoyens engagés choisissent un sujet de travail de fin d'études lié à leur intention de solidarité internationale. Ils réalisent alors leurs travaux soit dans un pays du Sud, soit en Belgique. Par exemple, Aurélie a, pour terminer ses études d'institutrice primaire, travaillé sur l'échange interculturel entre une école belge et une école béninoise, dans le but de déconstruire les stéréotypes qu'avaient les enfants de ces écoles les uns sur les autres. La possibilité même d'effectuer un travail de fin d'études dans un pays du Sud peut constituer un critère de choix de l'école supérieure. De plus, les choix de filières, de structures ou encore de travaux de fin d'études sont à la fois des choix engagés, mais le résultat de ces choix jouera a posteriori comme facteurs d'engagement.

Qu'ils aient été préalablement engagés ou pas, les études supérieures sont un lieu propice de croisement avec les ONG et les interventions d'éducation au développement et un lieu propice d'engagement général. Par exemple, Christiane mentionne avoir fait partie d'un collectif intitulé « groupe d'intervention théorique », dont l'objectif était la lecture poussée de textes engagés ; d'autres se rappellent leur implication dans les associations d'étudiants ; etc. Bien que ces engagements ne soient pas teintés d'une intention de solidarité internationale, ils façonnent les parcours d'engagement en transmettant des aptitudes à l'engagement (comme la prise de parole en public, la gestion de groupe, etc.). Enfin, tout comme en primaire et en secondaire, les citoyens engagés mentionnent la rencontre de professeurs marquants lors de leurs études supérieures. Ainsi, l'institution scolaire prise dans son ensemble agirait sur les parcours de citoyens engagés par l'intermédiaire de la création d'un environnement social, par la rencontre d'acteurs clés, et par les opportunités d'expériences au Sud qu'elle véhicule.

9. Les facteurs de désengagement

Si les facteurs d'engagement sont nombreux, ils ne sont pas les seuls à agir sur le parcours de vie d'un citoyen engagé. Pour clôturer ce chapitre, arrêtons-nous quelques instants sur les autres facteurs, ceux qui jouent un rôle dans le sens opposé et qui défavorisent l'engagement. D'abord, le manque de reconnaissance, ou le sentiment général d'une perception négative de son action, décourage les citoyens engagés. Ce manque de reconnaissance peut être lié à un milieu professionnel peu engagé ou à un manque d'informations sur certains types d'engagement, comme l'engagement sur la toile. Ensuite, les autres sphères de la vie peuvent créer des obstacles à l'engagement. Ainsi, mener une vie professionnelle, une vie familiale, ou une vie étudiante lors de périodes de blocus défavorisait l'engagement en diminuant tout simplement la disponibilité du citoyen. Dans ce sens, deux moments sont régulièrement mentionnés dans les parcours comme moments propices à l'engagement : le moment des études en dehors des périodes de blocus, et le moment de la retraite. Entre les deux s'étend une période qui oscille généralement entre la vie professionnelle, la vie en couple et la vie de famille. Seuls les témoins féminins de l'étude signalent que cette période a agi en réduisant leur engagement. Les sphères de la vie joueraient donc de façon genrée sur l'engagement des citoyens. Un autre point nous semble important à noter ici. L'engagement au sein d'un secteur professionnel déjà engagé, tel que le secteur associatif ou le secteur des ONG, n'agit pas toujours de manière positive sur la poursuite d'activités engagées dans d'autres sphères. Enfin, des facteurs personnels défavorisent parfois également l'engagement. Dans ce sens, un moral bas suite à des coups durs de la vie privée, une période plus difficile financièrement, une colocation avec des personnes qui ne sont pas engagées, l'inadéquation d'une activité de bénévolat par rapport à ses compétences personnelles, ou encore la vieillesse, sont autant d'éléments qui ont été cités au cours de l'étude comme facteurs de désengagement.

Par ailleurs, certains facteurs agissent précisément en diminuant une activité bénévole dans le secteur des ONG. D'abord, un citoyen peut être actif dans une ONG au travers d'une autre structure. C'est le cas par exemple de Sophie qui était active dans un groupe Amnesty de son école secondaire, ou encore d'Émilie qui est active dans le partenariat de son hôpital avec un hôpital congolais par l'intermédiaire de Memisa. Dès lors que le citoyen quitte la structure, c'est-à-dire l'école pour Sophie ou l'hôpital pour Émilie, il risque d'abandonner son engagement au sein de l'ONG. Ensuite, les ONG se réorientent parfois, que ce soit au niveau de la définition de leurs missions, au niveau idéologique ou au niveau organisationnel. Le bénévole peut à ce moment ne plus voir de cohérences entre l'action de l'ONG et ses valeurs personnelles. Il peut aussi avoir des difficultés à trouver sa place dans la nouvelle structuration. En réponse, il peut se diriger soit vers une autre ONG, soit vers un autre type d'engagement. Les désillusions quant à la coopération au développement sur le terrain peuvent également avoir un impact négatif sur l'engagement au sein d'une ONG, tout en renforçant l'investissement en dehors de ce secteur. Ces désillusions sont souvent liées à une expérience au Sud au cours de laquelle le citoyen a rencontré un projet « raté » mis en place par une ONG occidentale. Les représentations du citoyen se focalisent alors autour d'éléments de perceptions négatifs des ONG, tels que l'insuffisance de synergies entre elles, ou leur manque de prises de positions fortes.

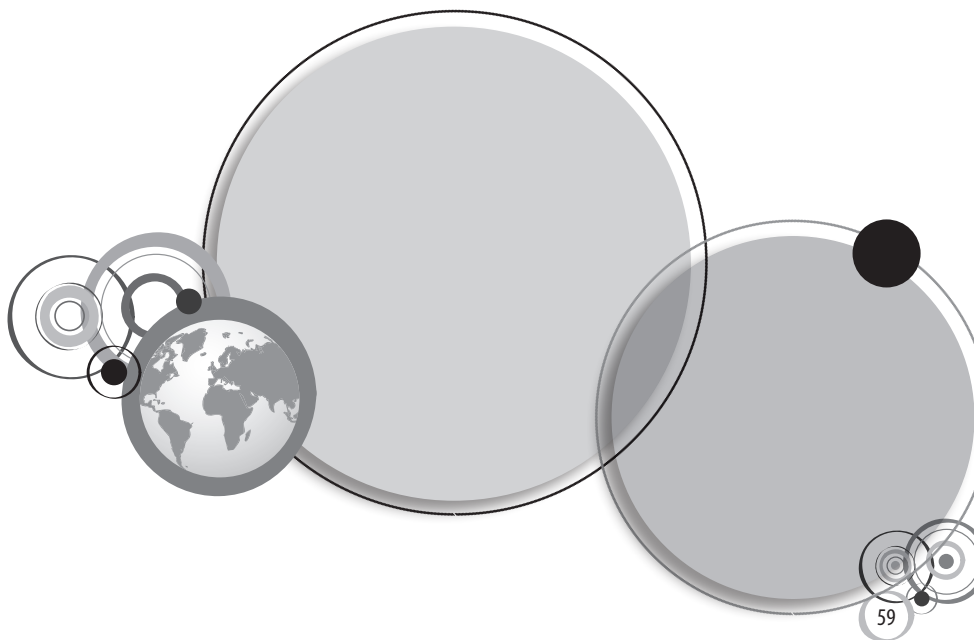
10. Résumé du troisième chapitre

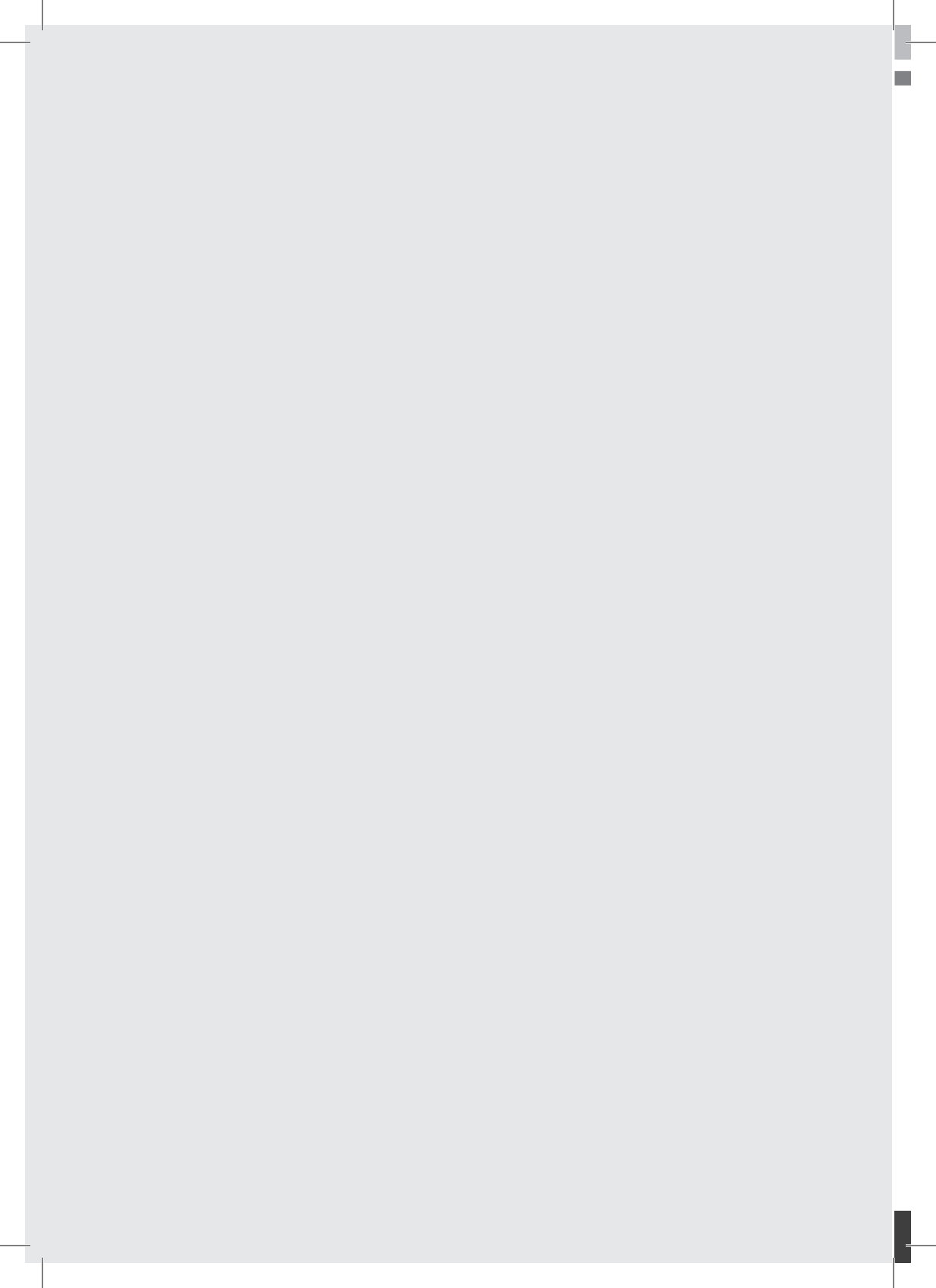
Les facteurs clés qui favorisent l'engagement des individus dans des actions avec une intention de solidarité internationale sont nombreux. Parmi eux, certains facteurs renforcent l'engagement du citoyen en partie parce qu'ils permettent le croisement avec les ONG et les interventions d'éducation au développement :

- en s'intéressant aux événements d'actualité, il arrive que le citoyen entre en contact avec un milieu engagé comme le secteur ONG ;
- en évoluant au sein de mouvements de jeunesse, le citoyen peut être amené à participer à diverses activités mises en place par des ONG ;
- être intégré dans un réseau social engagé favorise les croisements avec le secteur des ONG et des interventions d'éducation au développement ;
- les acteurs clés renforcent l'engagement, et parmi eux, nous repérons les animateurs et encadreurs d'activité d'éducation au développement ;
- l'environnement familial proche, s'il est engagé dans le secteur ONG, engendrera la rencontre du citoyen avec ce secteur ;
- l'expérience au Sud favorise le croisement du citoyen avec le secteur ONG, et plus particulièrement lorsqu'il s'agit des stages et travaux de fin d'études, ou de missions professionnelles ;
- l'institution scolaire est très clairement un lieu de croisement entre le citoyen et les ONG et interventions d'éducation au développement, déjà à l'école primaire mais plus encore à l'école secondaire et lors des études supérieures.

Chapitre 4

Le rôle de l'éducation au développement et des ONG dans l'engagement





Les facteurs clés présentés au chapitre précédent sont des facteurs généraux. L'un des objectifs de l'étude étant d'identifier le rôle des ONG et des interventions d'éducation au développement, nous avons pris la décision de consacrer un chapitre entier à ce facteur d'engagement. Nous commencerons par décrire les interventions d'éducation au développement que les citoyens ont rencontrées. Nous nous intéresserons ensuite aux raisons pour lesquelles les citoyens ont provoqué ou non cette rencontre. Et nous terminerons par décrire les apports de l'éducation au développement dans le parcours du citoyen.

1. Les interventions d'éducation au développement

La revue documentaire nous apprend l'immense diversité des interventions d'éducation au développement. Elle se retrouve de manière tout autant palpable au sein de l'échantillon d'étude. Au cours de l'atelier d'analyse collective, nous avons tenté de trier ces différentes interventions en fonction de la significativité de leur impact sur l'engagement des citoyens. Cette analyse nous a permis de proposer une hiérarchisation des interventions d'éducation au développement en fonction de leur récurrence et de l'importance de leur impact au sein des parcours des témoins de l'étude.

1.1. Les interventions d'éducation au développement les plus significatives

Voici les interventions d'éducation au développement qui sont ressorties de cet atelier comme les plus significatives :

- l'expérience au Sud,
- la « relation Sud » (sans qu'il n'y ait de voyage),
- les formations (Infocycle, « Ici ou ailleurs, que faire ? », etc.),
- et un poste bénévole ou professionnel de chargé d'éducation au développement.

L'expérience au Sud


Commençons par l'expérience au Sud. Nous l'avons vu dans les facteurs clés de l'engagement, l'expérience au Sud semble déterminante dans l'engagement des citoyens. Ici, nous allons nous intéresser aux expériences au Sud qui sont encadrées par l'éducation au développement. Nous plaçons dans cette catégorie ce que les témoins ont appelé les séjours d'immersion et les chantiers internationaux. Parmi les 25 témoins qui ont participé aux rencontres collectives, 6 témoins ont participé à un ou plusieurs séjours d'immersion. En tant que participants,

ils ont moins de 30 ans. En tant qu'encadreurs par contre, ils ont entre 20 et 50 ans. Le séjour d'immersion n'a été la première expérience au Sud que pour un seul des témoins. Les 5 autres avaient déjà une première expérience au Sud dans un autre cadre avant de se lancer dans le séjour d'immersion. Ce séjour est précédé de formations et de préparations au départ. Ces formations sont décrites a posteriori comme significatives dans le parcours d'engagement. Séjours et formations au départ constitueraient un tout. Qu'ils soient participants ou encadreurs, ce tout marque le parcours d'engagement. Par ailleurs, le citoyen a pleinement conscience qu'il participe à une activité d'éducation au développement. Il sait que l'objectif recherché par l'organisation qui l'encadre est une prise de conscience, un échange interculturel, un éveil, plutôt que de l'aide matérielle ou intellectuelle à la communauté qui va l'accueillir. À la différence des expériences au Sud non encadrées par l'éducation au développement qui, pour rappel, permettaient aux citoyens de constater les inégalités tout en leur donnant envie de les comprendre et d'agir, les séjours d'immersion apporteraient aux participants une structuration de la prise de conscience du monde qui les entoure ainsi que des pistes d'engagement (principalement dans la sensibilisation d'autrui).

Par ailleurs, 6 témoins expliquent avoir participé à des séjours décrits comme des chantiers (qu'ils s'agissent des chantiers internationaux étiquetés comme tels ou des chantiers à travers les mouvements de jeunesse). Ils avaient alors moins de 30 ans. Pour ces 6 témoins, le chantier a été la première expérience au Sud, et l'objectif était pour eux l'aide matérielle et en ressources humaines ainsi que l'échange culturel. Ce séjour n'est pas forcément assorti de formations. Il serait dès lors accessible à un public moins engagé que le public des séjours d'immersion, parce qu'il engendrerait un processus de préparation moins lourd et mieux adapté à des personnes qui consacrent moins de temps à ce type d'activités.

Un autre moteur conduit à acquérir une expérience au Sud : l'échange interculturel ou, pour le dire autrement, la confrontation à une culture inconnue de façon moins touristique que lors d'un séjour classique. Les témoins qui sont passés par cette expérience au Sud expliquent que la rencontre d'une autre culture leur a donné l'envie de poursuivre sur la voie des échanges interculturels, malgré les difficultés qui lui sont inhérentes. D'une part, il y a la difficulté de se comprendre, de s'accorder sur les objectifs mutuels de la rencontre, ou encore de respecter les cultures des deux protagonistes de la relation. Ces difficultés se résument par le choc culturel. D'autre part, la rencontre apporte beaucoup. Elle ouvre sur le monde et revisite sa propre culture. Elle permet de se remettre en question, de poser la question de ses principes et de ses valeurs, et de la manière de vivre en accord avec eux. Elle apporte des connaissances sur cette autre culture, et elle déconstruit les stéréotypes véhiculés à son égard. En guise d'illustration, voici les quelques mots que Bénédicte emploie pour décrire les apports de l'une de ses expériences :

« L'ouverture sur le monde. La prise de conscience de certaines réalités dans d'autres pays. Avoir de très belles rencontres avec des gens. On avait des échanges très profonds à la fois sur notre conception de la vie, sur des questions existentielles. Ça, c'était très riche. Les rencontres avec eux. Apprendre à mieux découvrir leur culture, et moi aussi me rendre compte de ce que ma propre culture m'apportait. C'est une relation en miroir ».



L'encadrement de l'expérience par l'éducation au développement présente alors ici un avantage considérable. En effet, d'un côté, les difficultés ressenties par rapport au choc culturel sont, dans le cadre d'un séjour encadré, discutées et débattues avant, pendant et après le séjour. Le citoyen n'est dès lors pas seul face à ses réflexions et difficultés de compréhension de l'autre culture. D'un autre côté, la configuration même du séjour permettrait au citoyen d'aller à la rencontre des populations locales. Dans les autres types d'expériences, cette rencontre demanderait plus d'effort et d'investissement de la part du citoyen. Deux parcours permettent ici d'illustrer les avantages d'un séjour encadré par l'éducation au développement en ce qui concerne la dimension interculturelle de l'engagement.

Le premier parcours est celui de Bertrand. Bertrand est parti voyager un an en Asie à 21 ans, sans structure d'encadrement. Il explique qu'au cours de ce voyage, il n'a pas compris ce qui lui arrivait. Après son retour en Belgique et un contrat de quelques mois, il part en Équateur pour un séjour d'immersion encadré. Grâce au processus de préparation et d'évaluation, au fait d'être en groupe, et au fait de rencontrer des communautés qui avaient l'habitude d'accueillir des groupes de Belges, ce séjour a été un déclic. Il lui a permis de comprendre a posteriori ce qu'il avait vécu l'année précédente. Dans son cas, l'éducation au développement a agi comme un déclencheur de l'engagement. Le second parcours est celui de Christian. Christian a effectué un premier séjour de type chantier, pour lequel il n'a pas été obligé de suivre la formation de préparation, car il était titulaire d'un diplôme d'études spécialisées en coopération au développement. Lors de ce chantier, il est principalement resté en compagnie des autres jeunes internationaux, qu'il ne connaissait pas au départ. Faire leur connaissance, c'était déjà un pas vers l'autre, et vers d'autres cultures. Quelque temps plus tard, il a effectué un séjour d'immersion en tant qu'encadreur, et a alors vécu ce qu'il décrit comme une véritable immersion au sein de la communauté locale. En effet, le groupe se connaissait avant le départ. Les participants n'avaient donc plus d'efforts à faire au niveau de leur intégration au sein du groupe et étaient pleinement disponibles pour s'ouvrir aux personnes extérieures au groupe. La structure même du voyage était pensée de manière à faciliter la rencontre. Christian, encadreur, l'a d'autant plus ressenti qu'il devait favoriser cette rencontre pour les participants. Dans son cas, qui est plus représentatif de la moyenne des parcours, l'éducation au développement n'a pas agi comme un déclencheur de l'engagement, mais comme un renforcement de l'engagement en permettant la mise en place d'un échange interculturel approfondi.

La « relation Sud » (sans qu'il n'y ait de voyage)

Poursuivons par la « relation Sud », sans qu'il n'y ait de déplacement dans le Sud. Les témoins évoquent la rencontre de témoins du Sud comme un renforcement de leur engagement. Ce type de rencontre est souvent engendré par des interventions d'éducation au développement ou des ONG. Plus rarement, l'élément mobilisateur peut être un collectif citoyen qui travaillera alors en partenariat avec une ONG afin de faciliter l'invitation d'un témoin. Ces rencontres se déroulent à travers des conférences, des ateliers d'échanges, des débats, etc. Elles peuvent avoir un impact considérable. Prenons ici l'exemple de deux parcours pour illustrer notre propos. D'abord, le parcours de Jean-Marie. Bénévole et militant chez Amnesty, il a rencontré un jour une jeune fille qui avait été torturée dans son pays d'origine. Déjà sensibilisé et actif avant cette rencontre, discuter avec cette

jeune fille lui a, pour reprendre ses mots, « donné du carburant pour 20 ans ». Ensuite, le parcours de Martine. Déjà engagée et pleinement consciente également, elle a accueilli dans sa maison à plusieurs reprises pendant quelques jours des témoins du Sud invités par Entraide et Fraternité. Elle décrit ces moments comme des moments extraordinaires, et considèrent les rencontres comme une des clés de son engagement. La rencontre avec des témoins du Sud permet de répondre à l'objectif d'interculturalité que nous évoquons au point précédent. L'échange interculturel serait donc possible tout en restant en Belgique.

Les formations (Infocycle, « Ici ou ailleurs, que faire ? », etc.)

Les formations d'éducation au développement renforcent également l'engagement des citoyens. Les formations telles que l'Infocycle de la CTB, « Ici ou ailleurs, que faire ? » d'ITECO, ou encore toute autre formation organisée par des ONG, sont très régulièrement citées par les témoins les plus jeunes de l'étude. D'une part, elles apportent une ouverture sur un réseau qui permet ensuite de s'engager professionnellement. Le parcours d'Estéban est ici exemplatif. C'est en effet au cours d'une formation d'éducation au développement qu'Estéban a rencontré des acteurs qui lui ont, de fil en aiguille, donné l'opportunité d'effectuer un stage à l'étranger. D'autre part, ces formations permettent d'envisager d'autres pistes d'engagement. Brigitte, à l'époque résidente suisse, a suivi une formation qui lui a permis de réfléchir à un autre type d'engagement que l'engagement dans la coopération au développement :

« Je suis allée une semaine [à une formation]. C'était la première semaine de préparation de formation pour des volontaires qui allaient sur le terrain. La première semaine était ouverte à tout le monde, et c'était sur partir ou rester, à quoi prendre part, quelque chose comme ça. Et donc on a aussi réfléchi avec ceux qui ne souhaitent pas partir pour diverses raisons. (...). Et donc, on a réfléchi comment on peut s'engager ici. (...). Qu'est-ce que je vis ici en Suisse et comment est-ce que j'ai envie que ça change ? Comment je peux participer à ce que le monde change ? Est-ce que c'est en partant, ou bien dans ma commune, dans ma famille ? ».

Poste bénévole ou professionnel de chargé d'éducation au développement

Pour terminer, les postes bénévoles ou professionnels de chargé d'éducation au développement renforcent également la prise de conscience et l'engagement des citoyens. Ils impliquent une série de tâches qui aiguisent un regard plus analytique, et fournissent des clés de compréhension et d'argumentation. Le parcours de Gustave nous permet d'illustrer l'impact des missions d'un chargé d'éducation au développement. C'est peu après l'âge de 50 ans, en rentrant d'un séjour de deux ans en Afrique et au Proche-Orient à la découverte de la paysannerie, que Gustave, assistant social de formation, a été engagé comme formateur en éducation au développement au SCI. Alors qu'il possédait déjà un bagage important en termes de connaissance des inégalités et des injustices, cette expérience professionnelle lui a apporté de nouveaux outils d'analyse technique, notamment envers certaines institutions internationales telles que la Banque mondiale et le FMI. Ainsi, les interventions d'éducation au développement impactent les sensibilisateurs autant que les sensibilisés, ce qui nous donne l'exemple d'une manière d'être sensibilisé par son propre engagement.

1.2. Les interventions d'éducation au développement moins significatives

Pour poursuivre, voici les interventions d'éducation au développement qui ont semblé, lors de l'atelier collectif d'analyse, moins significatives en termes d'engagement :

- les rencontres avec une ONG par le réseau social (de manière informelle),
- les interventions des ONG en milieu scolaire et les rencontres dans le cadre professionnel (rencontres avec une ONG de manière « structurée »),
- les interventions d'appui aux acteurs (utilisation des ONG comme partenaires),
- et les campagnes de sensibilisation.

Les rencontres avec une ONG par le réseau social (de manière informelle)

Nous l'évoquions au chapitre concernant les facteurs d'engagement, l'environnement familial engagé au sein d'une ou de plusieurs ONG est propice à la rencontre du citoyen avec ce secteur. La rencontre peut également s'opérer par l'intermédiaire d'un ami. Un lien d'amitié avec une personne qui s'avère, par ailleurs, être employée par une ONG amène en effet parfois à s'intéresser à cette ONG. C'est de cette façon que Benoît est entré en contact avec Amnesty, et par effet boule de neige, avec d'autres ONG. Il raconte :

« C'était une copine qui travaillait pour Amnesty. (...). On avait parlé de ce qu'elle faisait. Visiblement, elle travaillait depuis quelques années chez Amnesty. Elle était très convaincante, et j'ai été très convaincu du bien-fondé d'Amnesty ».

Les interventions des ONG dans le cadre scolaire et dans le cadre professionnel (rencontres avec une ONG de manière « structurée »)

Le milieu scolaire et la structure professionnelle sont des lieux de croisement des interventions d'éducation au développement. Une différence générationnelle est à noter. Les témoins de plus de 50 ans ne se souviennent pas de rencontre avec des interventions d'éducation au développement dans le cadre scolaire (ce qui s'explique logiquement puisque l'éducation au développement s'est formalisée depuis seulement une vingtaine d'années). Alors que les témoins de moins de 30 ans, eux, en parlent souvent. Chez ces derniers, la rencontre s'est d'une part opérée par l'intermédiaire d'un ou de plusieurs enseignants engagés. Par exemple, Mélanie se rappelle que pour l'un de ses travaux, elle a dû aller interroger un employé d'une ONG. D'autre part, une ONG peut venir de façon ponctuelle dans un établissement afin de présenter ses projets. Par exemple, Aurélie a connu l'existence des séjours d'immersion parce que DBA a organisé une activité au sein de son école afin d'informer les élèves de l'opportunité de ce type de séjour. De plus, des groupes d'ONG sont en place dans certains établissements. Les élèves qui décident de s'insérer dans ce type de groupes ont alors la possibilité à la fois de suivre des activités de sensibilisation, et de poser des actes d'engagement. Pour les élèves qui sortent du secondaire et se dirigent vers l'enseignement supérieur, ces ONG proposent parfois une transition. Enfin, au niveau des études supérieures, plusieurs citoyens ont mentionné que des conférences et autres activités d'éducation au développement étaient organisées sur leur campus. Les étudiants ont ainsi la possibilité de s'informer sur des sujets quelque peu différents des thèmes abordés dans le cursus. Les raisons mentionnées pour participer à ce type d'activité sont l'attrait pour la thématique, mais également l'attrait pour la région du monde dont il sera question dans la présentation. Pour Fanny, avoir assisté à une conférence lorsqu'elle était étudiante en agronomie lui a permis de prendre conscience de réalités auxquelles elle n'avait jamais été invitée à penser. Voici comment elle se le rappelle :

« De temps en temps il y avait des conférences pour les étudiants, qui se déroulaient à Gembloux. Et de temps en temps, il y avait quand même une ONG qui venait présenter un projet ou quelque chose, qui se déroulait sous les tropiques ou dans les zones rurales beaucoup plus atypiques qu'ici, si je peux dire ça comme ça. Du coup, je crois que c'est à partir de là, à partir de certains cours, et de certaines conférences que je me suis dit que j'avais envie de partir et de voir autre chose. (...). Si une ONG comme par exemple SOS Faim vient vous présenter ce qui existe dans le Sud, entre guillemets, forcément, ça ouvre déjà la voie à l'agriculture paysanne, des trucs comme ça. Du coup, qu'est-ce que c'est que ça ? J'ai eu envie d'approfondir, d'aller voir sur le côté ».

Il arrive également, certes dans une moindre mesure que dans les écoles, que le cadre professionnel, en dehors du secteur associatif et du secteur de la coopération au développement, favorise la rencontre entre le citoyen et les ONG ou les interventions d'éducation au développement. Ces exemples se sont retrouvés dans le secteur public, le secteur agricole et le secteur médical. Le parcours d'Émilie en est illustratif. Pour rappel, Émilie est infirmière accoucheuse et urgentiste dans un hôpital. Cet hôpital est entré dans un partenariat avec un hôpital du Congo il y a quelques années par l'intermédiaire de Memisa. En démarrant son contrat d'infirmière au sein



de l'hôpital, Émilie s'est alors investie dans ce partenariat en organisant des activités de récolte de fonds et en effectuant un séjour de liaison sur place au Congo.

Les divers exemples présentés dans ce sous-point pour illustrer notre propos concernent à la fois des citoyens qui étaient déjà engagés et des citoyens qui ne l'étaient pas. À travers les écoles et les structures professionnelles, les ONG et les interventions d'éducation au développement atteignent donc parfois des publics qui ne sont pas forcément conscients des injustices mondiales ou qui ne sont pas engagés. Dans ce sens, elles touchent en partie des publics non convaincus. D'un côté, les témoins placent souvent l'école ou l'un ou l'autre professeur marquant comme un lieu et un moment clé de leur engagement, nous l'avons vu à la fin du chapitre précédent. D'un autre côté, les enseignants utilisent leur profession comme un vecteur de leur propre engagement. L'école serait donc un lieu propice de la prise de conscience et de l'engagement, en partie parce qu'elle permettrait la rencontre du citoyen avec les ONG et les interventions d'éducation au développement.

Les interventions d'appui (utilisation des ONG comme partenaires)

Les citoyens, dans leurs activités professionnelles et/ou engagées, peuvent considérer les ONG comme des partenaires. Ce qui engendre alors la rencontre des interventions d'éducation au développement. Dans ce cas, la rencontre est provoquée par le citoyen qui voit en l'ONG et l'éducation au développement un allié. Par exemple, au niveau scolaire, les enseignants engagés cherchent souvent à transmettre des idées à leurs élèves. Pour cela, ils sont en demande de matériel pédagogique pertinent. Ils piochent alors régulièrement dans les outils pédagogiques mis à disposition par les ONG ou dans les outils de communication employés dans l'éducation au développement, tels que des articles de périodiques d'ONG par exemple. De leur côté, les étudiants engagés sont aussi à la recherche d'un enseignement alternatif. Ils picorent alors dans l'éducation au développement les notions qu'ils ne peuvent acquérir de source académique. De plus, parmi les différentes démarches proactives, la volonté de certains citoyens de monter une IPSI les amène à se tourner vers le secteur des ONG afin de récolter des informations pratiques sur la manière de procéder pour mettre en place leur projet. Enfin, la volonté d'un collectif de soutenir un projet au Sud amène aussi les citoyens de ce collectif à se connecter à l'une ou l'autre ONG afin de concrétiser ce soutien. C'est ainsi que le groupe de réflexion paroissial de Paul est entré en contact avec Entraide et Fraternité, et plus tard avec Terre, pour lancer un soutien à un projet au Burkina Faso.

« À un moment donné, nous nous sommes posé la question : "Est-ce que nous sommes capables d'assurer une relation directe avec une communauté du Sud, quelle qu'elle soit ? Quels moyens avons-nous ? Comment allons-nous faire ? Etc." (...). On s'est dit, à un moment donné : "Non, on ne veut plus le faire de façon directe. Nous, on n'est pas capable. On n'a pas les moyens. On n'a pas le temps, etc. On va travailler avec une association. (...)." Et donc, deuxième phase, on s'est dit qu'on travaille en lien direct avec une association, une ONG qui est expérimentée, et qui peut assurer aussi la crédibilité du rapport. Parce qu'il faut aussi avoir une crédibilité. (...). Et donc on travaille avec Entraide et Fraternité ».

Les campagnes de sensibilisation (images choc, récoltes de fond, etc.)

Au niveau des campagnes de sensibilisation, les images choc ont aussi un impact sur les parcours d'engagement, principalement dans la naissance d'un sentiment d'injustice. C'est le cas des images véhiculées par la télévision, affichées dans des espaces publics afin de récolter des fonds, ou encore dans des stands lors de festivals de musique. Benoît se rappelle très bien l'impact d'une de ces images. Il raconte :

« Les gens d'Oxfam, Amnesty, etc. dans les festivals, ils tenaient des stands. (...) Ça me rappelle un stand de SOS faim sur le gaspillage alimentaire, en festival aussi. Il y avait des photographies grandeur nature, et énormes, qui montraient ça. Je suis resté bien 20 minutes devant ce stand en train de me dire mais... c'est du n'importe quoi ! (...). Je me rappelle très bien de cet exemple de SOS faim qui parlait de la politique agricole commune européenne, et puis comment nos fermiers sont subsidiés. Et donc s'ils n'arrivent pas à vendre leur lait et leurs œufs ici, ils les vendent dans le Nord de l'Afrique, détruisent le commerce local, virent le boulot des gars sur place, puis quand ils reviennent ici, comme ils ont vendu moins cher, la Commission européenne leur verse le manque à gagner. C'est SOS faim qui m'a appris tout ça. Je me suis dit : "Mais ? Quelle idée tordue ? " ».

Le tableau ci-dessous récapitule l'ensemble des types d'interventions d'éducation au développement que les témoins de l'étude ont mentionnés avoir croisés à un moment de leur parcours et que nous venons de décrire. Les colonnes mettent l'accent sur l'engagement préalable du citoyen à la rencontre, et sur l'acteur qui a provoqué cette rencontre dans la majorité des cas.

	Le citoyen est-il conscient et/ou engagé avant la rencontre ?	Le croisement est-il provoqué par le citoyen ou par l'ONG ?
Les interventions d'éducation au développement significatives		
L'expérience au Sud	Oui	Provoqué par le citoyen
Les formations	Oui	Provoqué par le citoyen
La place bénévole ou professionnelle de chargé d'éducation au développement	Oui	Provoqué par le citoyen
Les interventions d'éducation au développement moins significatives		
Les rencontres avec une ONG par le réseau social (rencontres de manière informelle)	Oui et non ⁹	Provoqué par le citoyen et l'ONG
Les interventions des ONG dans le cadre scolaire et dans le cadre professionnel	Oui et non	Provoqué par l'ONG
Les interventions d'appui (utilisation des ONG comme partenaires)	Oui	Provoqué par le citoyen
Les campagnes de sensibilisation ou de récolte de fonds	Oui et non	Provoqué par les ONG

⁹ Dans ce cas, l'éducation au développement s'adresse donc bien à des publics non acquis et suscitent alors en eux une prise de conscience et un engagement, au même titre que les facteurs d'engagement décrits au troisième chapitre.

Ainsi, l'analyse des récits des témoins nous amène à penser que les ONG et les interventions d'éducation au développement sont plus souvent rencontrées par des citoyens qui ont déjà fait un pas vers la prise de conscience et vers l'engagement, que par des personnes qui ne sont pas dans cette démarche. Cependant, des interventions d'éducation au développement ont pu ne pas laisser de traces conscientes, mais avoir quand même un impact, fût-il léger. Par ailleurs, la rencontre avec les ONG et l'éducation au développement est provoquée majoritairement par les citoyens eux-mêmes. Ce qui nous amène au cœur du deuxième point de ce chapitre : qu'est-ce qui pousse un citoyen à provoquer sa participation à une activité d'éducation au développement, ou, à l'inverse, à s'y refuser ?

2. Pourquoi le citoyen provoque-t-il ou empêche-t-il la rencontre ?

Commençons par la provocation de la rencontre. D'abord, être déjà engagé, bénévolement ou professionnellement, au sein d'une ONG permet d'être intégré dans tout un réseau qui informe régulièrement des interventions d'éducation au développement à venir. Les newsletters sont nombreuses et les citoyens engagés s'y inscrivent souvent. Parfois, cette démarche, au départ suscitée par un intérêt à un domaine limité, peut ainsi ouvrir la porte à toute une série de thèmes, relayés par cette newsletter. Les citoyens engagés qui participent aux activités d'éducation au développement comptent parmi leurs motivations, entre autres, la création de connexions entre leur structure et d'autres structures, afin par exemple de produire de plus amples synergies. Parmi ces citoyens, ceux qui sont engagés dans un pays étranger cherchent à se tenir informés des questions et des thématiques qui interpellent la Belgique. Ils participent alors à des activités d'éducation au développement afin de rencontrer cet objectif. C'est le cas de Laurent, qui parle dans l'extrait d'entretien suivant de l'époque où il travaillait en Espagne :

« Je dirais que je suivais [les activités de sensibilisation dans le contexte belge], mais avec de la distance. Avec 1500 km de distance ! En Espagne. Et puis, moi j'aimais beaucoup, quand je revenais, voir ce qui se faisait ici. D'ailleurs les organisations espagnoles, implicitement, c'est ce qu'elles aimaient de moi. Quand je rentrais, dire : "Voilà, j'ai été en Belgique, il y a ces questions-là qui sont sur la table" ».

Ensuite, les personnes en recherche d'emploi qui souhaitent faire coïncider métier et engagement s'orientent parfois vers le secteur de la coopération au développement. Cette recherche d'emploi les amène rapidement à entendre parler des interventions d'éducation au développement et à s'y investir. Ils participent alors à des débats, des projections de films, des conférences, des formations, etc. La motivation de ces citoyens à participer tient à l'acquisition de connaissances, à l'accroissement du réseau de contacts professionnels et à la reconnaissance de la participation à l'activité d'éducation au développement dans le milieu de la coopération. Intégrer ce

secteur professionnel n'est pas aisé et prend du temps. Beaucoup de jeunes acceptent entre-temps un emploi dans un autre secteur. La participation à l'activité d'éducation au développement présente alors l'avantage de rester connecté à ce milieu, d'y trouver des repères. Cela a été le cas de Sophie, avant qu'elle ne décroche son premier emploi à l'ASBL Terre.

« J'ai fait la formation CTB pendant que je bossais dans une agence intérim. J'y étais malheureuse comme les pierres ! J'avais besoin de voir autre chose en même temps. Donc, j'avais fait les quatre week-ends. Je l'ai fait aussi pour avoir de l'expérience, pour me sentir toujours connectée à la coopération, d'une manière ou d'une autre. Donc, c'était au niveau personnel aussi ».

À l'inverse, des obstacles à la rencontre des ONG et des interventions d'éducation au développement sont relevés dans les parcours de vie des témoins de l'étude, qu'ils soient ou pas déjà engagés à ce moment de leur parcours. D'abord, l'indisponibilité, qui était déjà un obstacle à l'engagement, est également une entrave à la participation à une activité d'éducation au développement. En toute logique, les citoyens s'intéresseront aux activités d'éducation au développement à des périodes de vie au cours desquelles ils sont plus disponibles.

Ensuite, le public visé par l'activité peut également constituer un frein. Si le citoyen ne se sent pas à sa place parmi le public, il ne s'inscrit pas à l'activité, ou ne la poursuivra pas. Le citoyen peut se sentir en décalage d'un point de vue générationnel ou d'un point de vue socioéconomique. C'est par exemple le cas de jeunes issus d'un milieu défavorisé et qui se lancent dans un projet de séjour d'immersion. Ils mentionnent alors se retrouver entourés de jeunes issus d'un milieu aisé et parmi lesquels ils se sentent en perte de repères. Cette remarque sur l'adéquation au public est à mettre en corrélation avec l'objectif de réseau social dont nous parlions au second chapitre. L'objectif de réseau social se déploierait donc également dans la participation aux activités d'éducation au développement. Dans le même ordre d'idées, la pédagogie de l'activité proposée, en contradiction avec le tempérament du citoyen, a été mentionnée comme obstacle à la participation à une intervention d'éducation au développement. En effet, les activités se veulent souvent très participatives. Cependant, cette démarche ne convient pas à tous les caractères. Les personnes plus réservées sont freinées par l'idée de devoir participer en sous-groupe à des discussions, et à devoir prendre la parole devant des personnes qu'elles ne connaissent pas. Par ailleurs, en ce qui concerne les séjours d'immersion plus spécifiquement, et pour des témoins plus engagés dans la thématique écologique, la volonté de réduire son empreinte carbone a été avancée comme motif de refus. Enfin, une seule personne a cité un rejet conscient de la participation à des activités d'éducation au développement, comme un acte lui-même de prise de position. Voici ses propos :

« Je crois qu'il (...) y avait une espèce de refus de ce qui existait, rejet de ce qui existait. (...). Je me disais : "Ça n'a pas marché, ça fait 60 ans que c'est là, ça ne marche pas. C'était un jugement très cru. Et d'ailleurs, j'avais arrêté mes dons à Amnesty ! J'avais arrêté tout. D'un jour à l'autre, je me suis dit : "C'est fini maintenant. (...)" Mon rejet était très naïf. C'était un rejet très adolescent comme ça, qui disait : "Il faut tout retaper, laissez-moi le reconstruire, il faut tout refaire !" » (Benoît).

3. L'apport des interventions d'éducation au développement et des ONG

Les citoyens qui participent aux activités d'éducation au développement retirent de cette participation plusieurs apports :

- le renforcement des valeurs,
- le changement d'attitudes et de comportements,
- l'empowerment,
- l'acquisition de connaissances,
- le développement d'aptitudes,
- et la construction du réseau social.

3.1. Le renforcement des valeurs

L'éducation au développement renforce les valeurs des citoyens. Premièrement, les expériences au Sud consolident l'ouverture d'esprit, la recherche de la relation interculturelle, la perception des injustices et des inégalités entre les différents citoyens du monde, ou encore la contradiction entre notre mode de consommation excessive et la sous-consommation de certaines populations. En outre, Sophie a également mentionné sa prise de conscience de la difficulté d'être tolérant lors d'une expérience au Sud, elle explique :

« Je crois que ça m'a ouvert les yeux sur le fait que quand on se dit tolérant, qu'on se dit ouvert, ce n'est pas si facile. Je me suis retrouvée vraiment dans un autre monde que le mien, et là, je faisais moins la maligne. Pas dans le sens où je devenais intolérante ou quoi que ce soit, ce n'est pas ça. Mais dans le sens où je me suis rendu compte que c'était quand même un travail d'être tolérant, de s'ouvrir à l'autre, et d'essayer de se mettre à sa place, d'imaginer ce qu'il peut vivre. Là, je me suis rendu compte que ce n'était pas quelque chose d'acquis, c'était vraiment quelque chose à travailler, et à travailler tout au long de sa vie ».

Deuxièmement, les groupes d'ONG dans un établissement scolaire sont parfois le premier contact du citoyen avec une action collective posée pour un objectif commun. La participation à ces groupes renforce alors le sentiment de collectivité ou, pour expliciter quelque peu, le sentiment qu'une action collective est possible, que les citoyens peuvent travailler ensemble dans la poursuite d'un résultat.

Les interventions d'éducation au développement n'ont pas le monopole du renforcement des valeurs du citoyen. L'engagement au sein d'une ONG, que nous décrivions dans le second chapitre, peut se répercuter de façon analogue. Ainsi, les bénévoles se trouvent renforcés dans leur sentiment de l'importance de s'engager.

Nous l'avons souligné dans le premier point de ce chapitre, les citoyens qui rencontrent les interventions d'éducation au développement sont au minimum déjà au stade de la prise de conscience des injustices mondiales. Ils possèdent déjà un socle de valeurs qui va dans le sens de l'engagement. La participation à des interventions d'éducation au développement permet alors de préciser, d'affiner ces valeurs ; de les argumenter en leur donnant un contenu.

3.2. Les changements d'attitudes et de comportements


Les changements d'attitudes et de comportements ne sont pas toujours concomitants à une prise de conscience des inégalités mondiales. Dès lors, des périodes plus ou moins longues séparent parfois la prise de conscience des changements d'attitudes et de comportements. Ces changements se situent à trois niveaux : le niveau professionnel, le niveau privé et le niveau de l'engagement.

Commençons par les changements d'ordre professionnel. D'abord, de manière générale, côtoyer un milieu engagé, que ce soit à travers des interventions d'éducation au développement ou à travers son propre engagement, permet au citoyen de poser des choix réfléchis concernant le secteur professionnel, et son orientation idéologique, dans lequel le citoyen souhaite s'investir. Ensuite, un témoin nous a parlé d'un changement dans sa manière de chercher un travail, survenu après une formation d'éducation au développement. Il avait décidé de suivre cette formation justement parce qu'il ne se sentait pas en phase avec l'entourage professionnel dans lequel il évoluait et souhaitait se réorienter.

Poursuivons par les changements au sein de la sphère privée. Les expériences au Sud impactent les comportements en amenant le citoyen à être satisfait de ce qu'il possède, en comparaison à ce que d'autres n'ont pas, et à vouloir simplifier son mode d'existence. Par ailleurs, côtoyer une culture qui éduque les enfants selon d'autres méthodes et valeurs a apporté à certains citoyens une vision nouvelle de leurs propres manières d'éduquer leurs enfants. Des changements sont également mentionnés au niveau relationnel. En effet, les citoyens qui participent à diverses interventions d'éducation au développement découvrent un type de communication non violente et ressortent souvent de ces activités avec un sentiment positif qu'ils souhaitent intégrer dans leurs différentes relations.

Venons-en aux changements au sein de la sphère d'engagement. D'abord, le retour en Belgique des nombreux témoins qui ont participé à une expérience au Sud est souvent marqué par le souhait de trouver des réponses aux injustices et de s'engager plus et à plus long terme. L'intérêt pour la région visitée se trouve également renforcé. Par ailleurs, la participation à des formations d'éducation au développement donne des pistes d'engagement concrètes en permettant au citoyen de s'informer sur les initiatives existantes, sur les opportunités de bénévolat au sein de certaines ONG, et plus généralement sur les alternatives au modèle dominant.

Parmi les changements au sein de la sphère d'engagement, ce sont les changements de comportements de consommation qui sont les plus fréquents. Cependant, il est difficile de les imputer uniquement à l'éducation au développement ou à un quelconque autre facteur clé. En effet, les comportements de consommation se modi-



fient très lentement, comme une réponse à un ensemble de facteurs. Nous les présentons donc ici sans attribuer à l'éducation au développement une part de responsabilité prépondérante par rapport aux autres facteurs clés. D'abord, les citoyens décident de consommer moins. Ce choix concerne l'alimentation, l'habillement ou encore le transport. Dans ce sens, les citoyens décident de changer de moyens de déplacement afin de diminuer leur consommation de carburant. Ils privilégieront la marche, le vélo et les transports en commun plutôt que l'utilisation d'une voiture privée, et ils choisiront leur destination de vacances de manière à ne pas devoir prendre un avion. Dans la décision de consommer moins, une expérience au Sud joue souvent un rôle, car le citoyen s'est trouvé confronté soit à des populations qui possèdent moins, soit à des populations qui cherchent à consommer plus de biens sans pour autant satisfaire leurs besoins vitaux, soit à des populations qui n'ont pas de gestion organisée des déchets, dont la quantité apparaît alors très clairement. Tout en cherchant à consommer moins, les citoyens décident également de consommer de manière plus responsable. Pour cela, ils privilégient l'achat de produits équitables malgré leur coût plus élevé. Pour Brigitte, c'est au contact d'un cercle social engagé, qu'elle avait rencontré lors d'une formation d'éducation au développement et avec qui elle a tissé des liens, que le changement de comportements vers une consommation plus responsable s'est opéré. Elle explique :

« Il y avait la centrale d'importation des Magasins du monde entre mon bled et la ville la plus proche. Et mes amis allaient acheter là le café Nicaragua. Je trouvais qu'il était trop cher pour moi. (...) Mais je suis quand même allée avec eux voir la centrale. Donc, j'ai aussi un peu fait connaissance avec tout ça. Finalement, un jour, j'ai aussi décidé qu'au lieu de boire 4 tasses de café, j'en boirais deux de ce café du Nicaragua ».

Par ailleurs, les citoyens qui s'inscrivent dans l'optique d'un changement de comportements de consommation parlent de leur volonté de mieux comprendre l'économie mondiale et locale. Ils évoquent également quelques-unes des difficultés qui les empêchent de consommer totalement en accord avec leurs valeurs. Ces difficultés sont l'éloignement des lieux de production locaux, le coût des produits équitables, la colocation avec d'autres personnes qui ne sont pas engagées, ou encore la vie en milieu urbain.

3.3. L'empowerment

Nous avons vu à la fin du deuxième chapitre que l'engagement joue sur l'empowerment des citoyens. Qu'en est-il de l'éducation au développement ? Nous allons ici reprendre trois des quatre dimensions du pouvoir déjà présentées dans le rapport. D'abord, au niveau du « pouvoir intérieur », les interventions d'éducation au développement jouent sur la capacité qu'ont les citoyens d'influencer leur vie, justement en proposant les changements de certains types de comportements que nous évoquions au point précédent. Ensuite, « le pouvoir de » se trouve lui aussi renforcé par l'éducation au développement par le fait que cette dernière emploie des méthodes participatives qui amènent le citoyen à développer une certaine créativité qui peut plus tard le rendre apte à résoudre des problèmes. Enfin, l'éducation au développement, en proposant des schémas d'argumentation – nous allons y venir – influence le « pouvoir sur », précisément parce qu'à leur contact, le citoyen se trouve plus à même de guider les autres par sa propre sensibilisation. Dès lors, nous pouvons conclure que l'éducation au développement, tout comme l'engagement, joue de façon positive sur l'empowerment des citoyens.

3.4. L'acquisition de connaissances

Au-delà du renforcement des valeurs et du changement d'attitudes et de comportements, l'éducation au développement permet aux citoyens d'acquérir de nouvelles connaissances sur de multiples points :

- la connaissance théorique de thématiques,
- la connaissance de réalités locales du Sud,
- la connaissance des enjeux globaux et des interconnexions,
- la connaissance du secteur professionnel des ONG,
- et la connaissance de soi.

D'abord, de nouvelles connaissances théoriques sur des thématiques sont acquises lors de conférences, de formations, de discussions autour d'un stand ou par la lecture de bulletins périodiques. Être engagé bénévolement ou professionnellement au sein d'une ONG pour traiter d'une ou plusieurs thématiques particulières permet également d'acquérir ces connaissances.


Ensuite, les citoyens acquièrent des connaissances sur des réalités locales du Sud, notamment, grâce aux séjours d'immersion et au « lien Sud ». Ces réalités sont alors extrêmement variées. Les citoyens qui participent à ce type d'activités sont en même temps mis en contact avec des perceptions, des représentations du monde, et des modalités d'engagement différentes. Prenons l'exemple de Fanny. Lors d'un séjour d'immersion en Amérique latine, elle a rencontré des citoyens qui s'engagent dans des initiatives hors de l'État, et est rentrée en Belgique avec ce type d'engagement comme modèle. À l'inverse, les expériences au Sud amènent parfois le citoyen à des désillusions. D'abord, la prise de conscience des rapports de force et de la difficulté de mettre en place des réponses au Sud remet parfois en question l'idéal que représentait auparavant le secteur des ONG. Ce genre de désillusion est très fréquent parmi les témoins de l'étude. Beaucoup plus rares sont les déceptions envers les ONG locales. Elles nous ont été rapportées par Sophie, un témoin qui a expliqué son découragement de s'être trouvé, à l'entame d'un séjour d'immersion dans un but d'échange interculturel, face à des personnes financièrement intéressées.

L'éducation au développement apporte également des connaissances sur la globalité des enjeux et leur interconnexion, par des ateliers de réflexions, des débats et des propositions de schémas d'analyse.

Un autre type de notions acquises grâce à l'éducation au développement relève des connaissances sur le secteur professionnel des ONG. Par exemple, les citoyens qui ont décidé de monter une IPSI sont allés chercher chez les ONG et dans l'éducation au développement les informations sur la coopération au développement qu'ils jugeaient nécessaires afin de lancer leur propre projet. L'engagement, bénévole ou professionnel, au sein d'une ONG permet également d'acquérir des connaissances poussées sur ce milieu. C'est ce que retire, en partie, Sophie, de son passage bénévole au sein d'Oxfam :

« Ça [le bénévolat chez Oxfam] m'a permis de voir de l'intérieur le monde des ONG. C'est-à-dire que c'étaient tous des gens engagés, militants, ceux que j'ai rencontrés en tout cas. (...) Donc, ça m'a appris le monde professionnel des ONG. Le côté très organisé, très méthodique. C'était de la militance bien organisée. (...) Avec une lutte sur tous les plans, au niveau politique, au niveau des citoyens, c'est ça qui était très chouette aussi. Très intéressant ».





Pour poursuivre à un échelon plus personnel, les interventions d'éducation au développement et l'engagement au sein des ONG amènent également les citoyens à mieux se connaître eux-mêmes. Les différentes activités les conduisent à délimiter les modalités et les lieux à travers lesquels ils sont prêts à s'engager. Puis, comme nous l'avons évoqué précédemment, le contact avec une autre culture permet de mieux connaître sa propre culture et donc de mieux se connaître soi.

Pour terminer, notons que cet apport de connaissances est prépondérant dans le discours des témoins, et constitue une grande source de motivation à se diriger vers des interventions d'éducation au développement. Ainsi, les différentes formations ou séances de sensibilisation sont considérées plus comme des transmetteurs de savoirs que des transmetteurs de valeurs ou des vecteurs exclusifs de changements de comportements. L'extrait d'entretien ci-dessous permet d'illustrer cette prépondérance de l'apport en termes de connaissances :

« Les sensibilisations ici en Belgique, ça ouvre des fenêtres. Ça t'informe. Il y a d'abord l'élément information qui est extrêmement important. Puisqu'il y a une désinformation. Donc, c'est essentiel si on parle de sensibilisation, il faut dire que ça commence par l'information. Il faut donner l'information. C'est la première chose que tu retires de ces campagnes de sensibilisation, c'est l'information. Tu connais, tu prends conscience... enfin tu prends connaissance d'une réalité. Là, maintenant, on a assisté à des conférences du CNCD. Je connais bien la réalité sud-américaine, mais la réalité africaine, je ne connais pas du tout. Donc ça m'intéresse ».

3.5. Le développement d'aptitudes

L'éducation au développement permet aux citoyens de développer des aptitudes. D'abord, les activités de sensibilisation étant souvent participatives, les citoyens y acquièrent une aisance dans la prise de parole en public. Ensuite, lorsque l'engagement passe par le secteur des ONG, les citoyens développent des aptitudes professionnelles liées aux métiers de la coopération au développement, ou encore des aptitudes sociales, de gestion et de mobilisation de groupe, utiles dans d'autres secteurs professionnels.

Par ailleurs, par l'éducation au développement, les citoyens acquièrent des aptitudes à communiquer. D'une part, les citoyens découvrent des modèles de communication, qu'ils pourront par la suite appliquer lorsqu'ils essaieront de sensibiliser leur entourage. Ils s'approprient de la sorte des outils de communication positifs et des schémas d'argumentation pertinents. D'autre part, les citoyens découvrent un large éventail de lectures au cours d'activités d'éducation au développement auxquelles ils participent. Parmi ces supports écrits, les témoins mentionnent des articles de journaux ou de revues ; des textes diffusés par internet ; des bulletins périodiques d'ONG ; ou encore des ouvrages d'auteurs clés. Le renforcement de l'engagement à travers ces lectures passe principalement par la verbalisation de schémas de pensée. Ainsi, rares sont les lectures qui sont considérées comme des éléments déclencheurs de l'engagement. Cependant, elles contribuent à alimenter la réflexion et le socle de valeurs qui fait sens pour le citoyen en les mettant en mots. Fanny explique :

« Il y a également toutes les lectures que j'ai faites. Il y a des auteurs clés, des personnes qui ont vraiment fait un déclic. Comme, par exemple, Pierre Rabi qui fait de l'agroécologie. C'est plus que de l'agroécologie. C'est un philosophe. Et du coup, il a vraiment une façon de penser... il a vraiment mis des mots sur des trucs que je ne comprenais pas, sur des intuitions que j'avais. Lui, il a vraiment mis les mots pile-poil ! Donc c'était assez étonnant ! Là, c'est franchement un tournant. Forcément, dès qu'il y a quelqu'un qui pense un peu comme vous, chaque fois qu'il dit quelque chose, ça vous attire le regard ».

3.6. La construction du réseau social

Pour terminer, l'éducation au développement permet de construire un réseau social de citoyens engagés ou de citoyens mus par une idéologie forte. Et les citoyens engagés sont justement en recherche de rencontres avec d'autres citoyens engagés. Ce réseau pourra par la suite s'avérer porteur de création de projets, de débats d'idées, de pistes d'engagement pertinent, d'enseignements divers. Voici, pour terminer ce point sur les apports de l'éducation au développement et pour illustrer notre propos, un extrait d'entretien réalisé avec Anne-Marie:

« Le séminaire. (...). Oui, ça m'a apporté des valeurs parce que j'ai rencontré quand même des gens qui avaient un grand idéal. Dans ces ONG en tout cas, beaucoup de personnes que j'ai rencontrées, j'ai trouvé ça... je trouve ça formidable. Je me suis même dit : "Tiens, si c'était à refaire, j'aurais peut-être fait un an ou deux de coopération en sortant des études." J'ai rencontré beaucoup de personnes très bien entre guillemets, aux grandes valeurs. (...). C'est quand même agréable de savoir qu'il y a des jeunes qui veulent s'investir, changer les choses. Donc oui. Je trouve que c'est un volet optimiste, par rapport au monde actuel ».

4. Résumé du quatrième chapitre

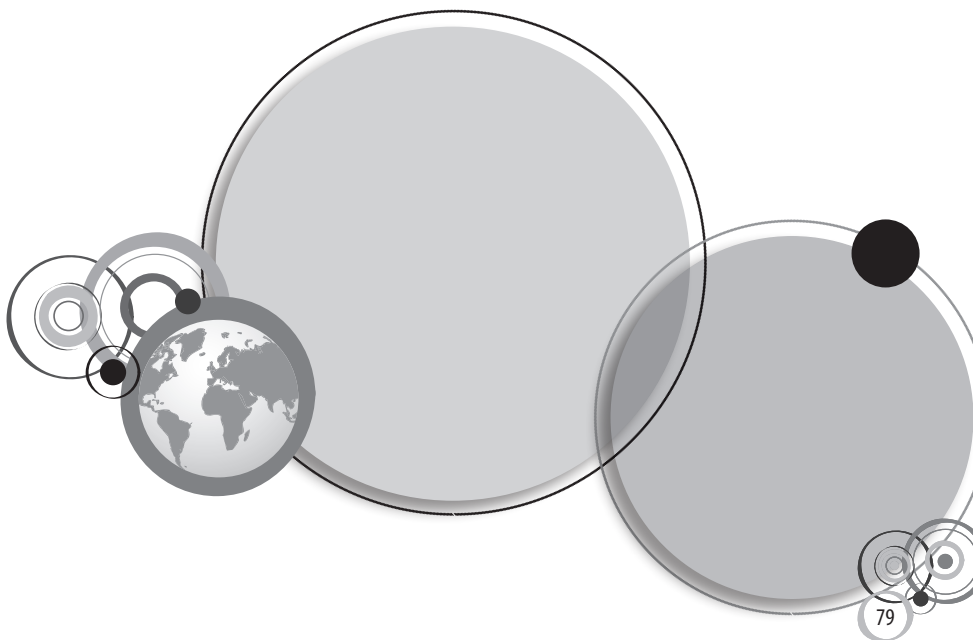
Les interventions d'éducation au développement que les citoyens ont rencontrées sont multiples. Celles qui se sont avérées être les plus significatives sont l'expérience au Sud, la « relation Sud » (sans qu'il n'y ait de voyage), les formations (Infocycle, « Ici ou ailleurs, que faire ? », etc.), et un poste bénévole ou professionnel de chargé d'éducation au développement. Les témoins de l'étude qui croisent les ONG et les interventions d'éducation au développement par l'intermédiaire de ce type d'activités ont déjà au minimum pris conscience des inégalités mondiales. Ils provoquent généralement le croisement avec ces activités. Celles qui se sont avérées être moins significatives sont les rencontres informelles avec une ONG (par le réseau social), les interventions des ONG en milieu scolaire et les rencontres dans le cadre professionnel, les interventions d'appui aux acteurs (utilisation des ONG comme partenaires), et les campagnes de sensibilisation. À l'exception de l'utilisation des ONG comme partenaires où le citoyen est forcément déjà intéressé par les relations Nord/Sud, ces activités moins significatives arrivent à atteindre un public qui n'est pas au préalable sensible aux injustices globales. Les ONG tout autant que les citoyens peuvent alors être à l'origine du croisement de l'activité avec le citoyen. Pour terminer, les apports des activités d'éducation au développement sont multiples. Ils concernent le renforcement des valeurs, le changement d'attitudes et de comportements, l'empowerment, l'acquisition de connaissances, le développement d'aptitudes, et la construction du réseau social. Cet apport de connaissances est prépondérant dans le discours des témoins, et constitue une grande source de motivation à se diriger vers des interventions d'éducation au développement.

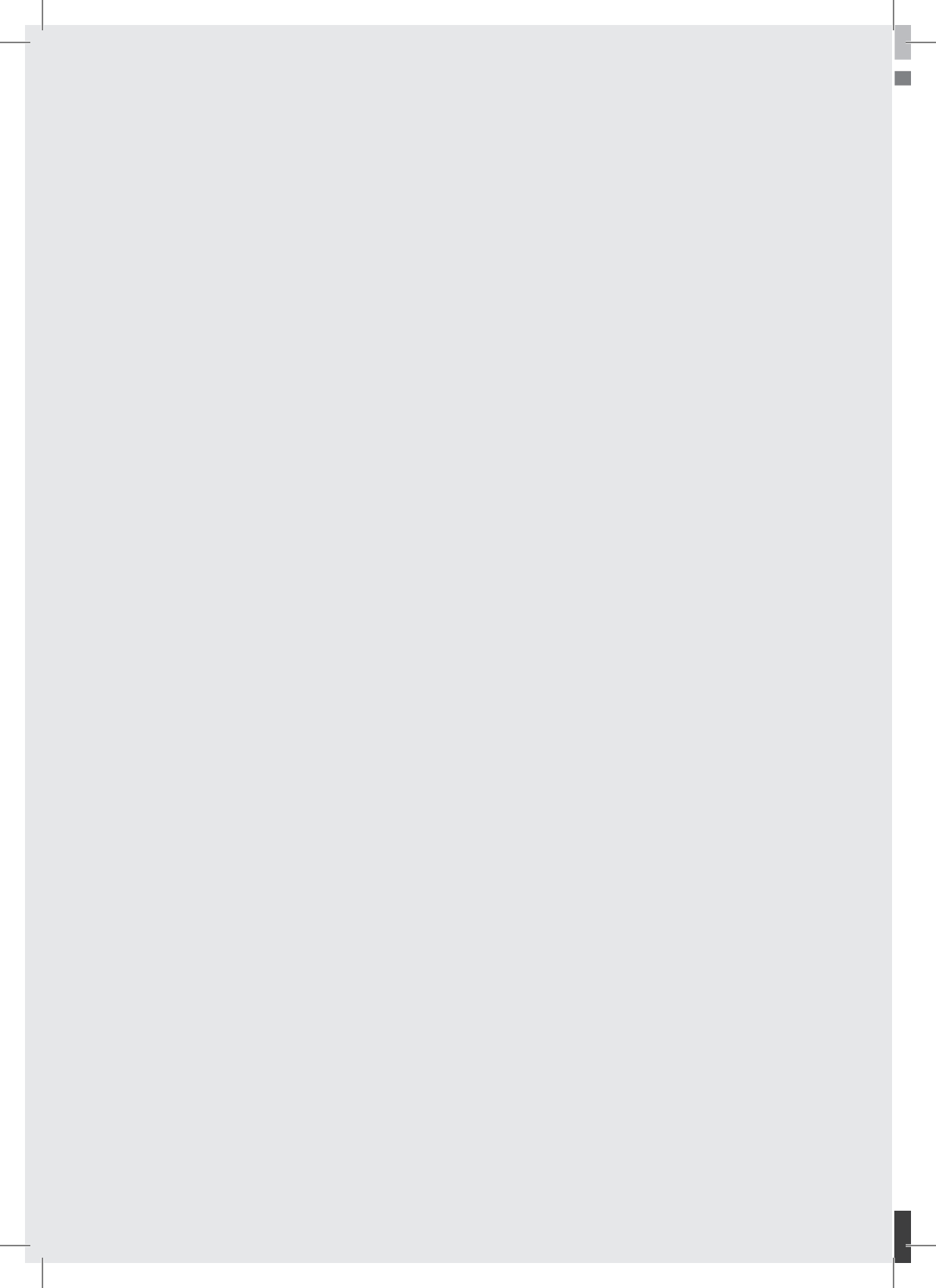




Conclusions

Conclusions





Nous présentions dans l'introduction les objectifs de l'étude. Le premier chapitre nous a permis d'expliquer notre méthodologie. Nous avons ensuite exposé les faits qui permettent d'apporter une réponse aux questions de l'étude dans les deuxième, troisième et quatrième chapitres. À ce stade, nous nous devons de rappeler que les résultats présentés sont le fruit d'une méthodologie mise en place de façon rigoureuse qui présente toutefois quelques limites, dont les deux principales tiennent à la représentativité de l'échantillon, et à la reconstruction a posteriori de l'expérience vécue. Nous allons à présent conclure en proposant des réponses aux questions précises de l'étude. Ces questions se situent à trois niveaux : le niveau des formes d'engagement, le niveau du rôle des ONG, et enfin le niveau du rôle de l'éducation au développement.

1. Les formes d'engagement

Conclusion 1 : diversité d'engagement et objectif de sensibilisation

Commençons par le niveau des formes d'engagement. Tout d'abord : où se joue et comment se vit la citoyenneté mondiale et solidaire active ? Comme nous l'avons montré au deuxième chapitre, la citoyenneté mondiale trouve à s'exprimer de manières très différentes. Les lieux se situent à la fois dans le secteur des ONG et en dehors, dans la sphère professionnelle et domestique, dans sa propre localité et à l'étranger. Les modalités d'engagement passent, elles, par toute une gamme d'actions, qui vont de la plus passive à la plus active, sans que cette passivité ou à l'inverse cette activité ne soit définie par tous les citoyens de la même manière. La transmission d'idées ainsi qu'un poste de chargé d'éducation au développement, bénévole ou rémunéré, constituent des modalités d'engagement auxquelles les citoyens pensent quand on les interroge. Ces modalités font écho à un objectif transversal dans l'engagement, à savoir la volonté de sensibiliser, que ce soit de manière formelle ou informelle.

Conclusion 2 : multiplicité des facteurs d'engagement mais récurrence de l'expérience au Sud

Ensuite, quels sont les facteurs clés qui favorisent l'engagement des individus dans des actions avec une intention de solidarité internationale ? Nous l'avons vu dans le troisième chapitre, les facteurs d'engagement mentionnés par les témoins sont nombreux. Ils regroupent à la fois les facteurs innés, les événements d'actualité, les mouvements de jeunesse, l'environnement social, les acteurs clés, l'environnement familial et les expériences au Sud. Au sein d'un même parcours, le citoyen n'établit pas de hiérarchie entre ces différents facteurs, qui agissent de concert et forment un tout qui contribue à l'engagement du citoyen aujourd'hui. Par contre, en comparant les parcours les uns aux autres, nous remarquons la récurrence de l'expérience au Sud, qu'elle ait été encadrée par des ONG ou pas. Cette récurrence nous amène à envisager ce facteur comme un facteur prépondérant de l'engagement.


Conclusion 3 : pertinence de l'éducation au développement quel que soit le stade de prise de conscience et d'engagement du citoyen

Enfin, quelle est la contribution des différents processus et stratégies dans la trajectoire de l'engagement des individus/collectifs dans des actions teintées de solidarité internationale (place à la dimension historique et cumulative des facteurs d'engagement) ? Les facteurs d'engagement rappelés au paragraphe précédent interviennent à la fois à l'enfance, à l'adolescence, à l'âge adulte et à la fois de manière ponctuelle ou diffuse. Le moment de leur intervention et le moment de leur impact sur l'engagement ne sont pas forcément concomitants. Ainsi, les événements d'actualité et la rencontre d'acteurs clés interviennent à des moments plus ou moins précis, mais leur influence peut n'apparaître que bien plus tard dans le parcours. De leur côté, les facteurs dits innés, les mouvements de jeunesse et l'environnement familial interviennent et agissent de manière diffuse en créant un terreau favorable, en éveillant un intérêt. Puis, les expériences au Sud jouent de façon cumulative. Si le citoyen effectue plusieurs voyages au Sud, ses perceptions s'en trouveront affinées. Dès lors, les interventions d'éducation au développement ne croisent pas le parcours d'un citoyen vierge de toute expérience ou de toute influence. Au contraire, elles s'additionnent aux autres facteurs. Les quelques récurrences décelées nous permettent d'identifier trois croisements « types » du citoyen avec les interventions d'éducation au développement à partir de leur intérêt de départ.

Le premier croisement « type » est celui où le citoyen n'a pas d'intérêt, au départ, pour la solidarité internationale. Il n'a pas conscience des inégalités mondiales et ne se sent pas concerné par les relations Nord/Sud. Ce parcours « type » est rare au sein de l'échantillon. L'éducation au développement intervient dans ce parcours en suscitant une prise de conscience du monde qui entoure le citoyen, prise de conscience qui peut aller jusqu'à l'engagement. Dans ce sens, les changements enclenchés par l'éducation au développement nous semblent être les plus significatifs.

Le second croisement « type » est celui où le citoyen a un intérêt au départ pour la solidarité internationale sans être pour autant engagé. Par différents facteurs d'engagement, il a pris conscience des inégalités mondiales et est mu par un sentiment d'injustice. Ce parcours « type » est le plus courant au sein de l'échantillon. Dans ce cas, l'éducation au développement s'inscrit comme facteur d'engagement au même titre que les autres facteurs. Elle intègre ce « tout ». Le citoyen qui croise l'éducation au développement, va alors d'une part acquérir des clés de compréhension qui lui permettront d'aller au-delà des constats, de comprendre les causes des injustices, et de mettre des mots sur ses valeurs. D'autre part, s'il fait le pas vers l'engagement à ce moment-là, l'éducation au développement lui trace des pistes et lui permet de créer un réseau social avec lequel s'engager.

Le troisième croisement « type » est celui où l'intérêt du citoyen pour la solidarité internationale l'a déjà amené à s'engager. Il cherche alors la rencontre avec les interventions d'éducation au développement afin d'acquérir des connaissances sur des thématiques précises, de partager des moments avec son réseau social engagé, d'identifier des pistes d'engagement plus pertinentes, etc. Dans ce cas, l'éducation au développement peut être utilisée comme une boîte à outils, dans laquelle le citoyen pioche des méthodes de sensibilisation, des idées pédagogiques, etc. L'éducation au développement devient un partenaire, un allié dans les stratégies d'engagement.



L'immense variété des parcours comparés les uns aux autres, mais aussi l'immense variété des étapes au sein d'un même parcours, empêche de tous les classer dans l'un de ces trois types. En effet, le parcours d'un même citoyen peut être à un moment donné considéré comme relevant du premier croisement « type », et à d'autres moments du deuxième ou du troisième. Comme l'engagement connaît des périodes de hauts et de bas dans un parcours, le passage de l'un à l'autre croisement « type » n'est pas non plus linéaire. L'intérêt de ce point ne s'apparente donc pas à un calcul de pondération ou de pourcentages sur la façon dont l'éducation au développement se combinerait aux autres facteurs. L'intérêt est ailleurs : dans la mise en évidence du fait que, quel que soit le stade de prise de conscience et d'engagement du citoyen, l'éducation au développement a un rôle à jouer. Dès lors, l'impact d'une même action fluctue selon le parcours préalable du citoyen ; et les interventions d'éducation au développement, si elles s'additionnent aux autres facteurs, s'additionnent également entre elle. L'influence d'une intervention d'éducation au développement sera alors fonction notamment du « niveau » de prise de conscience et d'engagement du citoyen au préalable, ce qui engendre inévitablement des difficultés dans la mesure de l'impact de l'éducation au développement.

2. Les ONG

Conclusion 4 : croisement des ONG à partir de l'institution scolaire

Passons à présent au niveau du rôle des ONG : ont-elles rencontré les trajectoires des individus engagés dans des actions qui ont une intention de solidarité internationale ? Quelle est la spécificité des ONG par rapport à d'autres acteurs institutionnels à cet égard ? Nous l'avons vu, les ONG ont de multiples façons de rencontrer les trajectoires des individus engagés dans des actions qui visent la solidarité internationale. Ce croisement s'opère par l'intermédiaire de l'éducation au développement, par l'intermédiaire de l'engagement du citoyen ou encore par l'intermédiaire des autres facteurs d'engagement.

Si nous comparons les ONG à d'autres acteurs institutionnels, l'école par exemple (primaire, secondaire et supérieure, en ce compris les Hautes Écoles et l'Université), nous découvrons certaines spécificités et similitudes. D'abord, les citoyens décident de s'orienter vers les ONG, que ce soit pour s'engager ou pour suivre des activités d'éducation au développement, à la fois par choix, pour rencontrer toute une série d'objectifs (de développement personnel, de sensibilisation d'autrui et de réseautage social), et par opportunité (le critère géographique joue au même titre que le critère idéologique). Dans cette rencontre, le citoyen est généralement proactif. Qu'en est-il de l'institution scolaire ? Le citoyen est d'abord passif, car l'institution scolaire est, du moins jusqu'à un certain âge, obligatoire. Par contre, dès qu'elle cesse de l'être, le citoyen peut, comme il se dirige vers les ONG, se diriger vers l'une ou l'autre filière d'enseignement par choix engagé et par opportunité. Le citoyen est dès lors de nouveau proactif. Il s'oriente vers les formations qui donneront sens à son engagement.

En outre, nombreux sont les témoins qui ont à un moment donné de leur parcours mis en place, de manière bénévole ou pas, des activités d'éducation au développement réalisées par des ONG. Leurs expériences leur donnent à penser que l'éducation formelle et les interventions d'éducation au développement auraient des spécificités. Les principales différences tiendraient d'abord, selon leur entendement, au fait que la première

proposerait un enseignement neutre, pendant que la seconde dispenserait un enseignement engagé, qui prend position, et qui pousse plus à l'engagement. Ensuite, il leur semble que la première utiliserait des méthodes pédagogiques traditionnelles, pendant que la seconde s'attacherait à diffuser ses idées par des outils pédagogiques participatifs qui amènent le citoyen à s'approprier plus en profondeur la matière transmise.

De plus, nous l'avons vu au second chapitre, les citoyens passent de l'une à l'autre modalité d'engagement. Cet engagement dit « post-it » met en exergue un citoyen qui picore chez l'un ou l'autre acteur institutionnel les actions qui ont le plus de sens par rapport à son engagement. Cette observation ne nous amène cependant pas à penser que les « institutions » d'engagement sont poreuses. En effet, les activités des unes et des autres sont bien délimitées. Aux syndicats reviendraient les manifestations et autres revendications sociales, aux partis politiques seraient attribuées les interventions vers le pouvoir politique, et aux ONG reviendraient les projets localisés au Sud. Ainsi, alors que le citoyen va de l'un à l'autre, ses représentations des acteurs l'amènent à penser qu'ils agissent de façon cloisonnée et ne travaillent pas en synergie. Sous cet angle, les ONG ne sont pas identifiées comme des acteurs qui réalisent des manifestations et du plaidoyer politique. Elles sont à cet égard perçues par quelques témoins de l'étude comme des structures qui ne cherchent pas un changement global et profond, des structures qui seraient « moins militantes ».

3. L'éducation au développement

Conclusion 5 : participation à des interventions d'éducation au développement en tant qu'acte engagé

Au niveau du rôle de l'éducation au développement, une remarque préliminaire s'impose avant de passer aux questions de l'étude. Tout au long des entretiens et des rencontres collectives, lorsque nous interrogeons le citoyen sur ses modalités d'engagement, il répondait effectivement par ses modalités d'engagement mais aussi par sa participation à des activités d'éducation au développement. De même, lorsque nous l'invitions à réfléchir aux facteurs de son engagement, il énumérait les différents facteurs mais aussi ses différentes activités engagées passées. Facteurs d'engagement et engagement en tant que tel seraient donc indissociables. Dans ce sens, participer à une activité d'éducation au développement est considéré par les citoyens comme un acte engagé. La comparaison de l'éducation au développement avec l'objection de conscience aide à le comprendre. La décision de l'objection de conscience s'arcoute sur un socle de valeurs qui amène à poser ce choix, qui est déjà un acte engagé. Ce choix met alors le citoyen en contact avec des acteurs et un milieu qui agiront par la suite sur son engagement. De la même manière, le citoyen choisit de participer à une action d'éducation au développement parce qu'il est déjà mu par toute une série de valeurs et d'intérêts pour les relations Nord/Sud. Il s'agit déjà là d'un acte engagé. Par la suite, l'activité renforcera son engagement.

Conclusion 6 : acquisition de connaissances et création d'un réseau social engagé grâce à l'éducation au développement

Venons-en aux questions de l'étude. Tout d'abord, qu'est-ce que l'éducation au développement a apporté aux individus « engagés » en termes de changements de valeurs, d'attitudes, de comportements ? Nous l'avons vu à la fin du dernier chapitre, l'éducation au développement renforce les valeurs, plus qu'elle ne les change. Par un effet lexical, elle permet principalement de les mettre en mots. Elle renforce alors le sentiment de collectivité, le sentiment d'injustice ou encore l'ouverture d'esprit. Ensuite, l'éducation au développement apporte un changement de comportements au niveau de la sphère professionnelle (en ouvrant un espace de réflexion afin que le citoyen pose des choix professionnels en conscience), au niveau de la sphère privée (en positivisant les relations interpersonnelles, et en rendant le citoyen satisfait de son sort), et au niveau de la sphère d'engagement (en diffusant des pistes d'engagement, notamment à travers les comportements de consommation). Les apports de l'éducation au développement ne s'arrêtent pas là, loin de là. Ils regroupent également le développement d'aptitudes (aptitudes à communiquer et à argumenter), l'acquisition de connaissances, et la création d'un réseau social engagé. L'acquisition de connaissances est prépondérante dans les discours des citoyens. Elle constitue l'un des objectifs pour lesquels ils se rendent à des activités d'éducation au développement. Elle concerne à la fois la connaissance théorique de thématiques, la connaissance pratique de réalités locales du Sud, la connaissance des enjeux globaux et des interconnexions, la connaissance du secteur professionnel des ONG et la connaissance de soi. D'un autre côté, la création d'un réseau social engagé est également d'une grande importance. Elle constitue une motivation à participer à des activités d'éducation au développement autant qu'à s'engager collectivement.

Conclusion 7 : liens entre les enjeux locaux et les enjeux globaux

Ensuite, comment les individus/groupes « engagés » font-ils le lien entre les enjeux locaux et globaux dans leur engagement ? Comment relient-ils l'action locale aux défis de la mondialisation ? En quoi se sentent-ils acteurs du changement pour plus de justice mondiale ? Nous l'avons vu dans le chapitre consacré aux modalités d'engagement, les citoyens font le lien entre les enjeux locaux et globaux à travers leurs schémas de pensée et leurs actes (pratiques de consommation et de sensibilisation ; actions au sein d'une structure internationale ; actions pour des thématiques globales ; et militance pour un changement gouvernemental). De cette façon, les citoyens pensent qu'en se changeant eux-mêmes, et à la condition que d'autres se changent également, ils deviennent un moteur de changement. L'action individuelle trouve, sous cet angle, sa pertinence de façon collective. L'éducation au développement qui, comme nous venons de le rappeler, apporte aux citoyens des changements de comportements, peut dans ce sens être interprétée comme un moteur de changement : elle permet à plus de citoyens de changer de comportements.

Conclusion 8 : l'engagement en tant que moteur de changement

Ces individus/groupes « engagés » adhèrent-ils à une intention de solidarité internationale ou leur engagement va-t-il plus loin que l'intention ? Quelle est la profondeur de leur engagement ? Documenter la profondeur de l'engagement par la mesure d'indicateurs divers est problématique. Il faudrait que les parcours soient linéaires et que les définitions de l'engagement convergent. Or, ce n'est pas le cas. Nous avons dès lors choisi de nous intéresser aux différentes sphères de l'engagement, et avons observé que les citoyens s'engagent simultanément dans deux ou trois sphères. Nous rappelions au paragraphe précédent le sentiment qu'ont les citoyens engagés d'être acteurs de changement. Ce sentiment renforce la motivation à s'engager, à transmettre des idées et à mettre en place des activités d'éducation au développement. Dès lors, les citoyens nous semblent adhérer à une intention de solidarité internationale qui aspire à un véritable changement.

Conclusion 9 : confusion autour de la notion de solidarité internationale

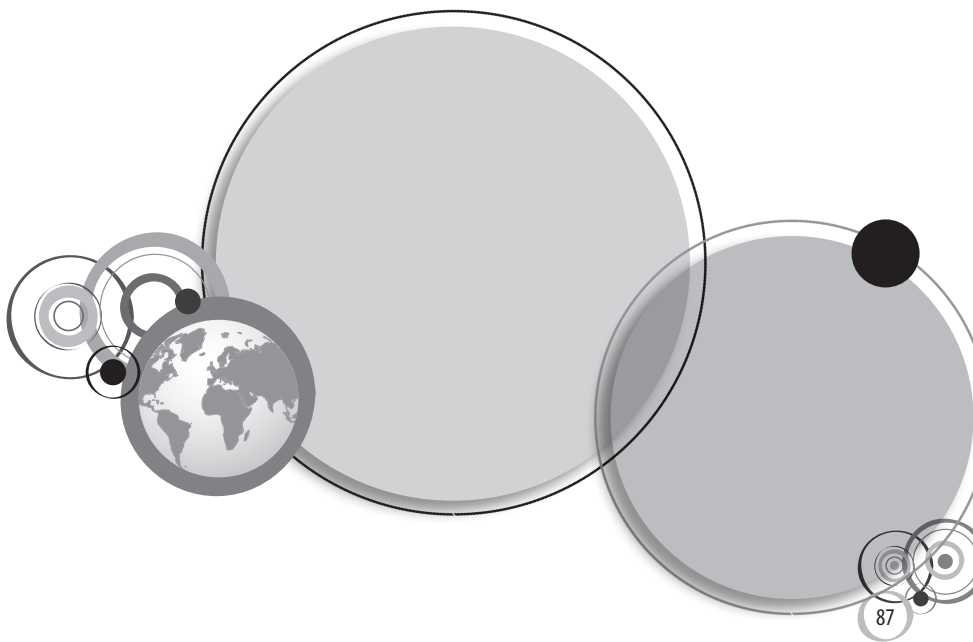
La solidarité mondiale est souvent confondue avec l'idée de « coopération au développement au Sud » par les témoins, qu'ils aient répondu spontanément à l'appel à témoignages ou qu'ils aient été relayés par l'intermédiaire des relais d'une ONG. L'action globale serait une action solidaire avec le Sud, et le changement global est recherché pour le Sud. Ainsi, soit les citoyens orientent leur volonté de solidarité vers le Sud parce qu'ils adhèrent à l'image que leur renvoient les ONG, soit ce sont les citoyens engagés dans une solidarité pour le Sud qui se retrouvent le plus sous le vocable de la solidarité internationale.

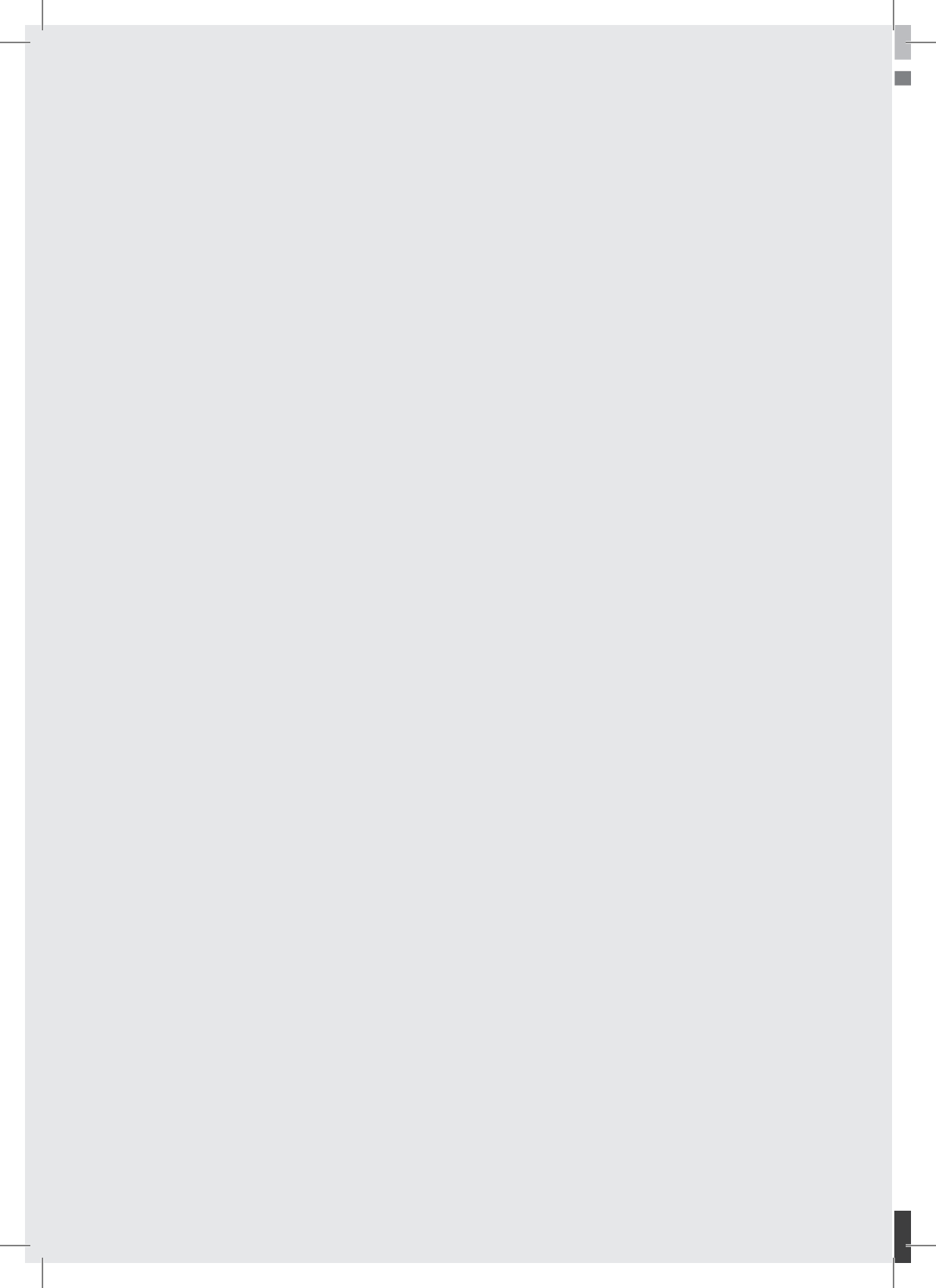
Conclusion 10 : l'empowerment renforcé par l'action engagée et les interventions d'éducation au développement

Enfin, quels sont les différents types de pouvoir renforcés chez les individus « engagés » (cf. notion d'empowerment) ? Cette question occupait la fin du deuxième chapitre, où nous avons présenté le renforcement du pouvoir par l'intermédiaire de l'action engagée ; ainsi que la fin du quatrième chapitre où nous avons développé les apports de l'éducation au développement dans l'empowerment. Les principaux pouvoirs renforcés sont le « pouvoir avec » par l'activité engagée, et le « pouvoir intérieur » par l'activité engagée et l'éducation au développement. Le « pouvoir sur » est lui aussi renforcé, mais pas de manière déterminante. Le « pouvoir de » se trouve quant à lui renforcé d'un côté par l'activité engagée et l'éducation au développement, et déforcé d'un autre par l'activité engagée. Dès lors, nous pouvons conclure que l'engagement et l'éducation au développement contribuent à accroître, dans son ensemble, l'empowerment des citoyens.

Recommendations

Recommendations





Au vu des conclusions, nos recommandations se situent à quatre niveaux :

- *la mesure de l'impact de l'éducation au développement ;*
- *le public visé par l'éducation au développement ;*
- *la forme des interventions d'éducation au développement ;*
- *et le rôle des ONG.*

1. La mesure de l'impact de l'éducation au développement

Recommandation 1 : promouvoir des études d'impact globales et longitudinales

Adressée à toutes structures qui souhaitent mesurer l'impact de l'éducation au développement - Basée sur les conclusions 2 et 4

Ici, nous nous devons de distinguer deux niveaux de mesure d'impact. Le premier est celui des dispositifs pédagogiques de chaque ONG, et pour lesquels il est parfois possible de mesurer un certain type d'impact et des progrès entre le temps 0 et le temps 1 après l'intervention. Nos conclusions invitent toutefois à la plus grande prudence quant à cette mesure et plus spécifiquement quant à l'attribution exclusive de résultats à l'activité d'éducation au développement indépendamment des autres facteurs.

Le second niveau de mesure d'impact est quant à lui beaucoup plus global car l'éducation au développement, plus qu'une activité, est un processus complexe et cumulatif. Ce second niveau recouvre l'impact de l'éducation au développement sans distinction d'activités et de structures qui les mettent en place. En ce qui concerne sa mesure, nos analyses et conclusions nous permettent de donner quelques indications. Les facteurs qui favorisent l'engagement sont nombreux. Ils s'additionnent et influencent le parcours du citoyen en fonction notamment de son passé et de l'intervention ou pas d'autres facteurs. Il apparaît totalement illusoire de vouloir mesurer l'impact de l'éducation au développement sur l'engagement de citoyens comme s'il s'agissait d'un facteur indépendant des autres. Les citoyens ne sont pas unidimensionnels et doivent être considérés dans leur globalité. Par ailleurs, les changements d'attitudes et de comportements qui font suite à une intervention d'éducation au développement peuvent n'apparaître que des mois, voire des années plus tard. L'impact est diffus dans le temps. Imaginer mesurer l'impact de l'éducation au développement sur une période précise est donc, tout autant, illusoire. Les parcours des citoyens sont en constante évolution. Les citoyens doivent être considérés comme insérés dans un processus en construction. Dès lors, une approche d'évaluation de l'impact de l'éducation au développement de manière exclusive et pour une période donnée n'apparaît pas comme pertinente. Nous recommandons plutôt la promotion d'études d'impact globales longitudinales, qui ne cherchent pas à isoler l'éducation au développement des autres facteurs d'engagement à un moment précis. Ces études d'impact tenteraient plutôt de comprendre l'imbrication de l'éducation au développement aux autres facteurs

et s'intéresseraient à des périodes longues (voire des parcours de vie, comme dans le cadre de cette étude), tout en s'étalant dans la durée afin de promouvoir le suivi de plusieurs citoyens au fur et à mesure de leur processus d'engagement.

2. Le public visé par l'éducation au développement

Recommandation 2 : définir une stratégie d'atteinte des publics qui ne sont a priori pas intéressés par les relations Nord/Sud

Adressée aux structures qui mettent en place des interventions d'éducation au développement – Basée sur les conclusions 3 et 5.

Le profil des témoins de l'étude met en évidence que l'éducation au développement atteint et favorise l'engagement de publics qui possèdent déjà majoritairement un socle de valeurs propices à l'engagement. Nous pouvons interpréter cette observation de trois manières : soit l'éducation au développement n'atteint pas les citoyens qui n'ont pas pris conscience des injustices mondiales ; soit elle les atteint mais ne favorise pas l'engagement de ces citoyens ; soit ces derniers ne se retrouvent pas sous le terme de personnes engagées dans la solidarité internationale. Dès lors se pose une question : l'éducation au développement doit-elle se consacrer aux citoyens qui ont déjà un socle idéologique propice à l'engagement ou doit-elle s'efforcer d'atteindre l'ensemble de la population ? Si la deuxième proposition est choisie, nous recommandons aux acteurs de l'éducation au développement de réfléchir à une stratégie pour cibler des publics qui ne s'intéressent pas (encore) aux relations Nord/Sud.

Recommandation 3 : mettre l'accent sur les motivations personnelles et la volonté de réseautage

Adressée aux structures qui mettent en place des interventions d'éducation au développement – Basée sur les conclusions 1

Nous avons montré que le citoyen qui s'engage et qui participe à des activités d'éducation au développement poursuit des objectifs personnels en plus d'objectifs altruistes. Mettre l'accent sur ces objectifs personnels, sur l'épanouissement ou la convivialité par exemple, pourrait tactiquement contribuer à élargir le public de l'éducation au développement.

La possibilité de construire et d'accroître son réseau social fait aussi partie des motivations à participer à une activité engagée et/ou une activité d'éducation au développement. Dès lors, le public visé par l'intervention d'éducation au développement est très important. Rappelons que si le citoyen ne se sent pas à sa place, il ne poursuivra pas l'activité. Nous recommandons ici aux ONG de travailler en synergie afin de pouvoir diriger les citoyens qui quittent une activité en raison des caractéristiques de son public vers une activité qui peut être similaire par son contenu, mais qui remplit l'objectif de réseautage.

3. La forme des interventions d'éducation au développement

Recommandation 4 : favoriser la tenue des expériences au Sud et des relations Sud (sans qu'il n'y ait de voyage)

Adressée aux structures qui mettent en place des séjours d'immersion et des chantiers internationaux ainsi qu'à toutes les autres structures d'éducation au développement – Basée sur la conclusion 2

D'abord, l'expérience au Sud a énormément d'impact dans un parcours d'engagement. Coûteuse, elle est accessible à un public majoritairement aisé. Énergivore, elle n'attire pas les publics sensibles à la cause environnementale. Elle pose donc la question de la diversité des publics et de l'impact écologique. Nous recommandons la recherche de pistes de financement ou de formules de séjour moins coûteuses afin de rendre ce type de voyage accessible à des milieux moins favorisés. En même temps, nous recommandons d'explorer la possibilité de diminuer au maximum l'impact écologique de ce type de séjour, que ce soit sur place, dans le transport (quand c'est possible), ou par des actions écologiques avant le départ.

En outre, une autre piste de diversification des publics et de diminution de l'impact écologique est la « relation Sud » sans qu'il n'y ait de voyage. Ce type d'activité permet de rencontrer l'objectif d'échange interculturel, qui anime beaucoup de citoyens, tout en se basant sur le facteur « acteurs clés », qui impacte beaucoup de parcours. Ces témoins pourraient à la fois être des acteurs de la coopération au développement qui ont une expérience approfondie d'un terrain, ou des témoins directement venus du Sud. La rencontre permettrait aux deux protagonistes d'ouvrir leur esprit, d'accroître leur engagement, mais aussi de favoriser l'intégration de populations étrangères.

Recommandation 5 : favoriser les synergies et passerelles entre les structures qui mettent en place le même type d'activités d'éducation au développement

Adressée aux structures qui mettent en place des interventions d'éducation au développement – Basée sur les conclusions 1, 2 et 3

Par ailleurs, parmi les expériences au Sud, d'un côté la formation avant le départ est primordiale pour permettre au citoyen d'acquérir les clés de compréhension du monde qui l'entoure ; elle ne devrait donc pas être supprimée. D'un autre côté, les voyages sans ou avec peu de formations avant le départ, les chantiers internationaux par exemple, ont l'avantage d'atteindre un public moins engagé. Dès lors, nous recommandons de maintenir ces deux types de séjours tout en créant « des passerelles » entre eux. Par exemple, le retour d'un chantier pourrait s'assortir d'une séance d'information sur les opportunités de séjours d'immersion ; les explications

diffusées à propos des séjours d'immersion pourraient comprendre quelques modules sur les autres types de séjour envisageable, etc. Plus loin, cette mise en réseau pourrait se généraliser aux différentes activités d'éducation au développement menées, ainsi qu'aux différentes « institutions » d'engagement. En effet, le citoyen est proactif. En cherchant des activités d'éducation au développement et en s'engageant, il a des attentes. Il les rencontre tantôt chez telle ONG, tantôt dans tel syndicat, etc. Or, il n'est pas souvent invité à passer d'une activité à une autre ou encore plus rarement d'une institution à une autre.

Recommandation 6 : porter une attention prépondérante à l'acteur qui met en place l'activité d'éducation au développement

Adressée aux structures qui mettent en place des interventions d'éducation au développement - Basée sur les conclusions 2 et 6

Enfin, dans la mise en place d'une activité d'éducation au développement, nous recommandons d'être particulièrement attentif à l'acteur qui fera l'animation. En effet, comme nous venons de le rappeler, le facteur « acteurs clés » influence beaucoup de parcours. Un même contenu pourra favoriser ou pas l'engagement des citoyens selon celui qui le transmet. Dès lors, nous recommandons de bien sélectionner les animateurs d'éducation au développement et de moduler les animations en fonction de l'animateur et de sa propre expérience. En même temps, l'engagement des citoyens se traduit souvent par un investissement dans l'éducation au développement. Qu'il s'agisse de postes bénévoles ou employés, cette implication influence à son tour l'animateur. Dès lors, proposer des formations continues pour les personnes qui travaillent à ces postes permettrait d'accroître l'impact de ces animations sur l'engagement de celui qui les dispense. Dans le même ordre d'idées, les animations d'éducation au développement organisées dans les écoles bénéficieraient de la venue d'acteurs de l'éducation au développement¹⁰. En effet, si le message passe par l'enseignant, l'activité ne jouera pas sur le facteur « acteurs clés », car les élèves côtoient leur professeur tous les jours. Le même contenu dispensé par un invité extérieur aura très certainement plus de poids.



¹⁰ Cette dernière recommandation a été directement suggérée par un témoin enseignant.

4. Le rôle des ONG

Recommandation 7 : clarifier la définition de la solidarité internationale

Adressée aux ONG – Basée sur les conclusions 8 et 9

La définition du concept de solidarité internationale n'est pas uniforme. Beaucoup de citoyens placent sous ce vocable la solidarité en faveur du Sud. En conséquence, les liens entre actions locales et enjeux globaux ne sont pas compris par tous de la même manière. Nous recommandons de prévoir un temps d'explication sur ce qu'est la solidarité internationale lors de la mise en place des activités d'éducation au développement, car ce concept ne va pas de soi.

Recommandation 8 : clarifier la volonté de changement des ONG

Adressée aux ONG – Basée sur les conclusions 4 et 8

Pour terminer, les ONG ne sont pas perçues par l'ensemble des témoins comme des structures qui cherchent un changement global et profond. Les citoyens mus par cette perception et cette volonté de changement se détourneront du secteur ONG. Il pourrait donc être opportun que chaque ONG clarifie son rôle et ses missions de la façon la plus claire possible afin d'atteindre ces citoyens, en quelque sorte « déçus » par le secteur.

Liste des acronymes

- **ASBL** : Associations sans but lucratif
- **COJ** : Confédérations des organisations de jeunesse
- **DBA** : Défi Belgique Afrique
- **GTED** : Groupe de travail en Éducation au développement
- **IPSI** : Initiatives populaires de solidarité internationale
- **JM Oxfam** : Jeunes magasins Oxfam
- **ONG** : Organisations non gouvernementales
- **SCI** : Service civil international
- **WWOOF** : World-wide opportunities on organic farms

Bibliographie

1. Documents conceptuels et textes de référence en ED

- ACODEV, Orientations stratégiques des ONG francophones pour l'ED 2013-2018, 2013.
- DGD, L'ED. Définitions et concepts, 2011 (note concertée ONG-DGD).
- PULSE, Baromètre général 2010 et 2012.

2. Documents sur l'évaluation

- F3E-EDUCASOL, Sur le chemin de l'impact de l'ED et à la solidarité internationale : repères méthodologiques pour apprécier ce qui est en mouvement, mai 2014).

3. Documents sur l'engagement citoyen

- Fondation Roi Baudouin, Engagement social, société civile et médias en ligne, 2014.
- COJ, Engagements des jeunes en Europe, 2006.
- Les ressorts de l'engagement. Dossier thématique du Festival des Libertés 2013 (Bruxelles Laïque Echos 2013).

4. Documents théoriques sur la méthodologie des récits de vie

- Bertaux, D. (1997). Les récits de vie, Paris : Nathan.
- Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. Recherches qualitatives, n°8, pp. 7-36.
- Davies, R., Dart, J. (2005). The 'Most Significant Change' (MSC) Technique, A Guide to Its Use. Consulté sur : <http://www.clearhorizon.com.au>.
- Dubar, C. (1994). L'insertion comme articulation temporelle du biographique et du structurel. Revue française de sociologie, vol.35, n°2, pp. 283-291.
- Orofiamma, R. (2008). Les figures du sujet dans le récit de vie. En sociologie et en formation. Informations sociales, vol.1, n°145, pp. 68-81.
- Sanséau, P.-Y. (2005). Les récits de vie comme stratégie d'accès au réel en sciences de gestion : pertinence, positionnement et perspectives d'analyse. Recherches Qualitatives, vol.25, n°2, pp. 33-57.

5. Documents théoriques sur les mouvements sociaux

- Van Peteghen, A.-S., Sociologie des mouvements sociaux, Erik Neveu, IUFM de Paris, SES, consulté sur <http://chacha.blog.lemonde.fr/files/2007/06/sociomouv-e-neveu.1180884994.pdf>, le 13 septembre 2014.

6. Documents sur l'empowerment

- Thèse de CHARLIER S. L'économie solidaire au féminin : quel apport spécifique pour l'empoderamiento des femmes ? UCL, 2006.
- CHARLIER S. Genre et empowerment, Collection Les Essentiels du Genre, Le Monde Selon Les Femmes, 2009.

Annexe

Tableau reprenant la liste des témoins¹¹

PRÉNOM	AGE	SEXE	Profession
Témoins qui ont participé à un entretien individuel			
Sophie	30 ans	F	Chargée d'éducation au développement
Christiane	65 ans	F	Germaniste universitaire
Brigitte	68 ans	F	Productrice agricole retraitée
Paul	72 ans	M	Cadre d'entreprise retraité
Alexandre	38 ans	M	Ingénieur en télécommunication
Fanny	27 ans	F	Agronome enseignante
Laurent	58 ans	M	Éducateur
Anne-Marie	67 ans	F	Enseignante retraitée
Corentin	31 ans	M	En réorientation professionnelle
Clémentine	25 ans	F	Avocate
Bénédicte	34 ans	F	Assistante universitaire
Emilie	39 ans	F	Infirmière accoucheuse et urgentiste
Témoins qui ont participé à un entretien individuel et à un atelier collectif			
Benoît	30 ans	M	Informaticien
Théo	21 ans	M	Étudiant en agronomie

11 Noms d'emprunt.

PRÉNOM	AGE	SEXE	Profession
Témoins qui ont participé à un atelier collectif			
Anna	72 ans	F	Cardiologue
Michel	50-60 ans	M	Enseignant
Jean	55 ans	M	Enseignant
Colette	61 ans	F	Kinésithérapeute
Christian	38 ans	M	Journaliste
Eric	59 ans	M	Enseignant
Gustave	60 ans	M	Producteur agricole
Emeline	-	F	Échevine
France	62 ans	F	Enseignante retraitée
Franck	33 ans	H	Employé dans le secteur public
Claire	40 ans	F	Enseignante
Louise	28 ans	F	Employée chez DEEP
Serge	35 ans	H	Enseignant
Esteban	28 ans	H	Ingénieur en recherche d'emploi
Hubert	74 ans	M	Agronome retraité
Jean-Marie	57 ans	M	Cadre d'entreprise
Julie	30 ans	F	Employée ASBL
Nadine	26 ans	F	Employée ONG
Mélanie	17 ans	F	Étudiante en droit
Martine	59 ans	F	Employée ASBL
Laura	32 ans	F	Employée ASBL
Aurélié	21 ans	F	Institutrice
Bertrand	36 ans	M	Éducateur





Fédération francophone et germanophone
des associations de coopération au développement asbl

Boulevard Léopold II 184D
1080 Bruxelles
Tél. : 02/219.88.55
Mail : info@acodev.be
www.acodev.be



Document réalisé par les ONG actives au sein du Groupe de travail d'éducation au développement de la fédération francophone belge, ACODEV. ACODEV est la fédération francophone et germanophone des associations de coopération au développement en Belgique ; elle compte 90 ONG membres dont la majorité ont été agréées par le Ministère de la Coopération au développement.

La fédération (par le biais de son secrétariat) travaille en priorité pour ses membres et le secteur de la coopération au développement. Au sein de la fédération des groupes de travail se concentrent sur certaines thématiques. Le groupe de travail d'éducation au développement (GTED) s'est donné pour missions de :
Valoriser l'ED, Défendre la spécificité des ONG d'ED,
Renforcer la qualité des ONG d'ED.

Avec le soutien de
**LA COOPÉRATION
BELGE AU DÉVELOPPEMENT .be**

Editeur responsable : Etienne Van Parys - Décembre 2014 - BE 0462279234

Imprimé sur du papier recyclé

Graphisme : Delphine Delattre d'Inform'Action asbl

