

L'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire : comment l'adresser aux adultes ?

Daniel Faulx, Cédric Danse

1. La triple métamorphose des adultes dans l'ECMS

Comme on peut le lire dans le chapitre de Delvaux *et al.*, l'éducation à la citoyenneté mondiale, comme d'autres « éducation à... », s'est petit à petit fait une place dans le cursus scolaire belge, comme dans d'autres programmes d'éducation à travers le monde. En Fédération Wallonie Bruxelles, plus particulièrement, le décret qui régit l'enseignement a explicitement inscrit dans ses objectifs le projet de sensibiliser et former les élèves à l'Éducation Citoyenne Mondiale et Solidaire (ECMS) et cela dès le plus jeune âge scolaire.

Mais qu'en est-il pour les adultes ? L'ECMS peut-elle s'adresser à eux ? S'agit-il d'éducation ou de formation ? Comment s'y prendre ?

Pour répondre à ces questions, il faut d'abord rappeler que si l'expression « Éducation des Adultes » a peu à peu disparu au cours des années 80 pour se voir remplacer par celle, jugée plus moderne et moins scolaire, de « Formation des Adultes » (Barbier, 1998), plusieurs auteurs plaident aujourd'hui pour son retour afin de retrouver une acception plus holistique et plus complète du développement de la personne (Bourgeois, 2016). En témoigne l'évolution de la terminologie utilisée par les instances internationales. La notion de Formation Tout au Long de la Vie (FTLV), que l'on trouve notamment dans les déclarations de politique européenne en 2001, a été enrichie par celle d'Éducation Tout au Long de la Vie (ETLV). Ces deux notions sont incluses dans celle plus globale encore d'Apprentissage Tout au Long de la Vie (ATLV), décrite par l'UNESCO comme *une vision de l'éducation tournée vers l'avenir* (Unesco, 2020). L'organisme en appelle à cette occasion à *la restauration d'une vision holistique de l'apprentissage (ibid.)*.

L'idée de l'ATLV est portée par la conviction que chacun et chacune doit pouvoir bénéficier durant toute son existence d'apprentissages dans tous les domaines de la connaissance, qu'elle soit théorique, pratique ou relative à soi et aux autres. Dans ce contexte, on peut dire que l'ECMS s'adresse donc pleinement aussi aux adultes.

Cependant, un tel projet pose des questions méthodologiques, psychologiques et sociales épineuses. En effet, lorsque l'ECMS s'adresse aux adultes, elle se trouve face à des individus cristallisés dans des habitudes, des modes de fonctionnement, des modes de perception du monde. Cette moindre plasticité des adultes, bien connue dans le domaine de l'andragogie (Mucchielli, 2020)¹, pose d'autant plus problème lorsque l'apprentissage suppose un changement en profondeur. Or, l'ECMS, en ce qu'elle renvoie à l'ensemble des choix que chaque personne a pu poser depuis qu'elle est en âge de décider de sa vie - de son activité professionnelle, de ses relations, de ses modes de consommation et de déplacement, de ses engagements, de ses loisirs -, soulève cette notion de changement en profondeur.

¹ Que dans un langage inclusif on devrait d'ailleurs plutôt appeler *anthropogogie* ou *gynandragogie*

En effet, faire d'une personne un citoyen mondial et solidaire exige une triple métamorphose.

En premier lieu, cela exige de basculer d'une représentation de soi en tant qu'individu, figure emblématique de nos sociétés postmodernes, à celle de *citoyen*. Cela suppose dès lors de s'inscrire dans une société et de se percevoir comme l'un des acteurs.

Cet élargissement de la perception constitue une première métamorphose majeure sur le plan psychologique. L'ECMS rappelle en effet que notre façon d'envisager le monde et d'y agir participe à un projet politique (la vision et le projet de société auxquels je souhaite contribuer) et socio-identitaire (la façon dont je me perçois et dont je perçois les autres). Questionner tous ses choix, passés et à venir, à cette lumière génère souvent des prises de conscience vertigineuses.

En deuxième lieu, il s'agit de considérer que cette « cité » doit être pensée, vécue et agie à l'échelle globale. La citoyenneté est dite mondiale : l'appartenance ne renvoie pas uniquement aux quelques autres personnes qui nous sont directement plus ou moins proches, mais aussi à toutes celles que l'on ne connaît pas ou que l'on ne voit pas. Cette dimension est fondamentalement contre intuitive pour l'être humain, habitué à penser à l'échelle d'un temps court et d'un horizon social limité, celui de ses proches (Noah Harari, 2018).

Enfin, ce n'est pas n'importe quelle citoyenneté mondiale que l'on cherche à développer, c'est une citoyenneté solidaire. Cela appelle à une logique de coopération puisque l'objectif en devient commun : œuvrer à ce que *notre* cité soit la plus juste et équitable possible. On touche ici à la dimension sociale de cette métamorphose : considérer que le lien qui unit les concitoyens de la cité mondiale ne peut qu'aboutir à une forme d'égard permanent vis-à-vis d'autrui, où qu'il se trouve dans le monde.

On comprend l'ampleur du défi éducatif et pourquoi il est essentiel de le penser dès le plus jeune âge. La question est maintenant de savoir *comment* les adultes peuvent « apprendre » la citoyenneté mondiale et solidaire alors qu'ils ont derrière eux tout ce vécu et, associé à celui-ci, une certaine cristallisation de leur mode d'appréhension du monde ? Et si cela relève plutôt d'une logique éducative – comme pour les enfants – ou d'une approche formative ?

2. *Former ou éduquer les adultes à la citoyenneté mondiale et solidaire ?*

A notre sens, les deux termes – et les deux logiques – peuvent et doivent coexister sitôt que l'on prône une citoyenneté mondiale et solidaire. Pour de Peretti (1991), le terme de formation renvoie à l'individu et à sa maîtrise du monde. Ce qui est alors en jeu, c'est l'intégration de savoirs et le développement de compétences particulières. Le terme éducation quant à lui s'avère particulièrement indiqué lorsque les pôles de la société et de la socialisation sont mobilisés. L'éducation, en ce sens, pose des questions éthiques et nous renvoie à notre humanité.

Loin de s'opposer, les deux termes se répondent. A la question du « comment apprendre » posée par la formation, répond celle de l'éducation en demandant « à quelles fins sociétales » ? L'apprentissage dont il est question invite certes à « faire », mais aussi à « être ». Il nécessite

bien sûr des connaissances et compétences nouvelles (comment, par exemple, adopter des modes de consommation responsables) mais aussi une indispensable réflexion sur le monde dans lequel nous vivons et celui dans lequel nous souhaiterions vivre (au-delà du comment, pourquoi, par exemple, vouloir contribuer à une économie alternative). Ainsi, selon le Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale (2019, p.21), contribuer à un autre monde passe par « *une éducation, des esprits aussi bien que des sensibilités, implique un changement radical vers l'interconnexion ainsi que la mise en œuvre de tous les moyens possibles pour assurer davantage d'égalité, de justice sociale, de compréhension et de coopération entre les nations et peuples* ».

Délimitant le champ sémantique du concept de formation, Goguelin (1994) montre pour sa part que les liens entre l'éducation et la formation se situent dans l'idée d'élever, dresser, construire un individu. Il rappelle que si la formation porte sur un objet d'application défini, l'éducation, elle, concerne à la fois des facultés intellectuelles, physiques ou morales. Or, la formation ne peut être pensée sans le projet éducatif qui le sous-tend. Car c'est bien un changement psychosocial (Enlart, 2007) - c'est-à-dire un changement de représentations de son monde - qui est visé pour que puissent s'y ancrer des comportements plus solidaires, plus responsables, plus critiques aussi.

Ainsi, si l'éducation renvoie à un projet culturel, dans une visée plus humaniste que technique, la formation quant à elle fait référence à une dimension individuelle avec en point de mire le développement des compétences (Carré et Caspar, 2017). Dans cette perspective, éducation et formation seront à concilier – et nous paraissent en fait indissociables – dans l'optique de l'ECMS.

En effet, toute compétence, qu'elle soit à dominante psychosociale, langagière, technologique ou autre prend un sens particulier par les finalités auxquelles elle participe. Un des enjeux de l'ECMS, particulièrement lorsqu'elle s'adresse aux adultes, est donc certainement de réussir cet aller-retour entre le "vers quoi" et le "comment", entre les fins et les moyens.

Compte-tenu de cette dialectique nécessaire, des principes éducatifs et formatifs particuliers devront être mise en œuvre pour soutenir les démarches d'ECMS. C'est ce que nous développons dans la suite de ce chapitre à l'aide de quelques concepts et principes méthodologiques clés, illustrés par des interventions de terrain que nous avons menées ou accompagnées.

3. *Mettre en œuvre une ECMS pour les adultes*

a. ECMS : thématique ou opportunité ?

Première question : l'ECMS est-elle un éventail de contenus sur lesquels organiser des formations spécifiques ? Ou toute formation, quel que soit son sujet, peut-elle donner lieu à une perspective ECMS ?

Ces deux alternatives méritent à notre avis d'être cultivées.

D'une part, il y a lieu, comme le font aujourd'hui de nombreuses associations, de proposer des contenus autour de la citoyenneté mondiale en général ou sur des dimensions plus

spécifiques comme le genre, l’interculturalité, le développement durable, les inégalités, le changement climatique et l’ensemble des objectifs de développement durable (ODD). Dans ce cas, l’ECMS est au cœur de la formation proposée. On parlera d’*ECMS-thématique* pour désigner cette configuration.

Et d’autre part, il est tout à fait pertinent de concevoir des actions de formation qui, dans leur déroulement, dans certains accents donnés au contenu ou à la manière de travailler avec les participants, adoptent une perspective d’ECMS. On désignera cela d’*ECMS-opportunité*, c’est-à-dire que l’on « profite » d’une formation sur n’importe quel sujet pour introduire des idées relevant de l’ECMS que l’on considère opportunes dans ce cadre. A défaut de faire exister cette deuxième approche, la citoyenneté mondiale et solidaire risque de rester un domaine de niche pour convaincus. Du reste, ce serait totalement contraire à sa philosophie de ne pas l’intégrer à l’ensemble des domaines du savoir et de l’action.

Si *ECMS-thématique* et *ECMS-opportunité* désignent des dispositifs, notons que, dans ces dispositifs, on peut faire passer les conceptions de l’ECMS via des stratégies pédagogiques basées sur la transmission de contenus (ce que l’on enseigne) ou via des stratégies pédagogiques fondées sur la forme (comment on l’enseigne). Il en résulte le tableau suivant, qui propose quatre manières différentes de faire passer les idées de l’ECMS.

	Stratégie pédagogique fondée sur la forme	Stratégie pédagogique fondée sur le contenu
<i>ECMS-thématique</i>	La formation porte sur un sujet lié à l’ECMS et la manière dont elle est organisée incarne elle-même les principes de l’ECMS.	La formation porte sur un sujet lié à l’ECMS et aborde des contenus relevant de l’ECMS.
<i>ECMS-opportunité</i>	La formation porte sur un sujet autre que l’ECMS mais, dans la manière dont elle est organisée, elle en respecte (ou en promeut) certains de ses principes.	La formation porte sur un sujet autre que l’ECMS mais propose certains contenus de type ECMS en lien avec le sujet.

Voyons maintenant comment penser nos choix de formation, qu’il s’agisse de mettre sur pied de l’*ECMS-thématique* ou de l’*ECMS-opportunité*.

Pour faciliter le raisonnement, nous allons nous référer aux trois gammes de registres de choix en formation (Faulx & Danse, 2020). Dans ce modèle, on avance que l’ensemble des options prises par un formateur ou une formatrice relève toujours simultanément de trois sphères : celle du contenu, celle de l’ingénierie, celle du langage, comme résumé dans ce tableau.

Registre de choix	Objet	Questions types liées à ce registre
Contenu	Concerne les sujets qui seront abordés dans la formation	<i>Quelle thématique vais-je aborder ? Quel sujet vais-je traiter ? Quels concepts vais-je mentionner ? Quels gestes vais-je montrer ? Quelles théories vais-je transmettre ? Quels exemples ou récits vais-je raconter ? De quoi vais-je faire parler les participants ?</i>
Ingénierie	Concerne le déroulement de la formation	<i>Quelle durée pour ma formation et ses différentes séquences ? Comment organiser l'espace ? Quelles situations pédagogiques choisir ? Quels supports ? Quels outils pour apprendre ? Quelles modalités de regroupement entre les participants ?</i>
Langage	Concerne les modes d'expression du formateur ou de la formatrice	<i>Quel registre de langage adopter ? Quel mot choisir pour désigner un objet ? Quelle emphase donner à tel ou tel sujet ? Comment moduler mes intonations, mon rythme, mes pauses ? Comment tourner mes questions ?</i>

Nous aborderons dans un premier temps comment mobiliser ces ressources dans le cadre d'une formation *ECMS-thématique*. Cette réflexion vise à concevoir un dispositif dans lequel il y a une certaine cohérence entre ce que l'on transmet et la manière dont on s'y prend. Disons par exemple pour faire court qu'il est difficilement imaginable de donner une formation sur l'égalité de genre (formation *ECMS-thématique*) en adoptant des attitudes misogynes.

Illustration

Une formation est proposée à des bacheliers universitaires. Elle porte sur une approche critique des modes de production des connaissances. L'équipe de formation souhaite notamment défendre l'idée du respect de la légitimité de tous les savoirs, quelle que soit leur source. Pour ce faire, elle pose une série de choix de contenus, d'ingénierie et de langage qui viennent appuyer cette intention globale. Les choix de contenus paraissent évidents : l'égalité des savoirs, les théories qui y sont liées, des expériences en lien avec cela, des exemples, ... Mais le choix des exemples, qui relève aussi des choix de contenus, devra également faire la part belle à la diversité des contextes et des personnes impliquées, pour concerner tous les étudiantes et étudiants notamment.

La manière de raconter ces exemples (langage) devra aussi incarner une posture d'égalité des savoirs. Un langage prudent, qui comprend du questionnement, propose des formulations ouvertes semble cohérent avec la démarche. Un langage inclusif aussi, qui évite de reproduire, par ses tournures mêmes, les systèmes de domination dénoncés par la formation.

Du côté de l'ingénierie, une des activités consistait notamment à aider les participants à identifier des moments d'apprentissage dans leur vie. C'était une façon de montrer que les connaissances que nous développons au cours de notre vie viennent de multiples sources et

pas uniquement des sources reconnues socialement (enseignants, chercheurs, décideurs, ...). En sollicitant l'expérience de chacun et en permettant de l'exprimer, on montre par la forme même de l'activité que chaque personne est importante, que des étudiants de 18 ans ont une parole qui peut être aussi légitime que celle du staff d'animation ou des auteurs sur le sujet, par exemple.

Penchons-nous maintenant sur les formations qui portent sur des sujets autres que l'ECMS. Qu'il s'agisse de formation technique, managériale, psychosociale, artistique ou sportive, peu importe pour autant que l'on souhaite y introduire une dimension d'ECMS. On est donc ici dans l'*ECMS-opportunité*.

Le défi se formule ainsi : comment intégrer une dimension d'ECMS dans les choix posés aux trois niveaux et cela quel que soit le sujet de la formation ? Si je donne une formation à la sécurité au travail, par exemple, comment intégrer des contenus qui relient à l'ECMS ? Comment proposer une ingénierie qui tient compte de ces enjeux ? Et comment également adopter un langage qui va dans ce sens ?

Illustration

Une formation à la sécurité est adressée à des opérateurs en charge des canalisations et réseaux d'égouttage d'une commune. Elle concerne notamment l'usage certains équipements visant à assurer la protection des travailleurs. Plus précisément, au moment d'aborder le type de combinaison à enfiler, une question est posée aux participants de la formation : « savez-vous pourquoi on privilégie cette combinaison à celle-ci ? ». Les réponses des participants vont dans le sens d'un accroissement de leur sécurité (la combinaison est plus sûre, mieux adaptée aux risques, ...) ou de leur confort (la combinaison est plus facile à enfiler, plus souple, ...). Pourtant, le formateur réfute ces propositions et précise qu'elle a un niveau de sécurité et de confort équivalente à l'autre. Un participant s'essaye alors : « Ca à avoir avec la composition de l'eau ? Et des traces que nous même on va y laisser ? ». Le formateur confirme l'hypothèse, et un bref échange s'engage avec les participants sur l'importance de se mettre en sécurité soi, bien sûr, mais aussi d'assurer une protection de l'environnement. La formation qui porte sur un sujet a priori étranger à l'ECMS amène donc un contenu qui l'y relie. Et plus globalement, ouvre une fenêtre d'apprentissage sur le fait que les décisions qui peuvent être prises dans le domaine de la sécurité ne concernent pas que la sécurité des personnes mais touchent à des domaines plus larges relevant d'un concept de santé plus global. La décision devient alors multifactorielle. D'autres situations pourront être abordées ensuite, par rapport à la fabrication des équipements, leur recyclage etc. On a donc introduit ici un contenu relevant de l'ECMS. On a aussi, grâce à la discussion (qui est un choix d'ingénierie), montré l'intérêt d'aborder la complexité des choix, de prendre en compte plusieurs facteurs en partageant des avis. La manière de dialoguer, ouverte et recourant au questionnement (langage), est venue aussi en appui de cette intention pédagogique.

b. Une approche globale de la formation d'adultes autour de trois axes

Une fois posés ces jalons, le modèle de Barbier (1998) nous offre un cadre pour tenter de penser et d'opérer cette difficile éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire pour les adultes.

Il repose sur trois principes : multiréférentialité, sensibilité, interculturalité. Ces trois caractéristiques que l'auteur pose comme point d'ancrage pour tout type de formation nous semblent tout à fait adaptées au projet de l'ECMS.

La *multiréférentialité* consiste à aller au-delà du caractère puridisciplinaire en promouvant une approche complexe de la réalité à l'aide de niveaux d'analyses complémentaires, de lectures plurielles des événements en ce compris par des théories qui se contredisent, le tout en assumant les « trous noirs de la connaissance ». Le rapprochement avec les valeurs de l'ECMS est assez évident : un tel refus de la hiérarchisation des savoirs se retrouve ici dans le fond comme dans la forme.

La *sensibilité* rappelle la présence de la dimension intuitive et émotionnelle dans tout acte de formation et d'éducation. A l'évidence, l'ECMS n'implique pas que des dimensions qui font appel à notre rationalité mais revendique des valeurs comme l'empathie, la prise en compte du point de vue de l'autre, la solidarité. Cette rupture basée sur une logique poussée par « la voie du cœur » s'intègre donc bien dans ce projet et des moyens pédagogiques sont à mobiliser en ce sens.

Enfin, la *création interculturelle* vise à décloisonner, reconnaître les autres points de vue, respecter et prôner une éthique dans les relations entre cultures différentes. Si cette citoyenneté se veut à la fois mondiale et solidaire, il faut la travailler avec une forme pédagogique qui soit elle-même respectueuse des différentes prises de positions, références culturelles, visions du monde différentes.

Illustration

La formation est proposée à des personnes qui travaillent dans les systèmes de santé en RDC. Elle porte sur la prise en charge de la malnutrition infantile. La formation vise à aider les soignants à mieux connaître les signes de malnutrition et à développer leurs capacités de diagnostic via des examens ciblés comme par exemple des tests d'appétit. Elle intègre aussi une dimension psychorelationnelle : observer les enfants, comprendre leur mode de fonctionnement, ajuster les tests en fonction de leur comportement (par exemple, un test d'appétit peut ne pas bien fonctionner si l'enfant ne se sent pas en confiance). On vise donc à la fois des compétences techniques, relationnelles et psychosociales. Acquérir toutes ces connaissances et pratiques constitue un véritable défi pour les soignants. C'est, plus qu'on ne pourrait le croire, une modification en profondeur des habitudes de travail et des représentations qu'il faut opérer.

*Dans cette formation, la **multiréférentialité** est nécessaire. Elle se nourrit à la fois de médecine générale, de pédiatrie, de pédopsychiatrie, de psychologie, de sciences de la communication et d'anthropologie culturelle. En intégrant les approches des médecins, des infirmiers, des assistants sociaux, des gestionnaires de centres de soin, chacun et chacune avec leur point de vue, elle répond aussi à cette **création interculturelle**, renforcée par le fait que des personnes de différentes régions y participent, chacune avec leur approche et leur contexte spécifique (certaines zones sont rurales ou urbaines, se réfèrent à des traditions différentes relatives à l'éducation des enfants ou aux soins, ...). Ajoutons aussi que les conditions de vie, les expériences d'enfance des personnes ne sont pas les mêmes et nourrissent les échanges.*

L'interculturel est vécu dans son acception la plus large : professionnelle, ethnique, régionale, sociale, expérientielle.

*Enfin, la formation n'est pas que technique, elle est aussi centrée sur la **sensibilité** des soignants. Un tel apprentissage ne peut se faire sans la voie du cœur : il faut accepter de se mettre à la place de l'enfant dans certains exercices par exemple. Impensable de changer ses pratiques sans s'impliquer émotionnellement et personnellement, c'est d'ailleurs une des conditions de l'apprentissage.*

c. Mobiliser les penseurs du changement en sciences humaines

Mezirow (1991), avec son approche de l'éducation transformatrice, est probablement l'auteur qui semble le plus en lien avec l'ambition de l'ECMS. Il définit le *transformative learning* comme une approche au cours de laquelle l'individu va remettre en question ses cadres de référence, ses « allant de soi », pour aller vers une vision plus ouverte, plus inclusive du monde et de lui-même.

L'apprentissage transformatif est holistique. Il ne s'agit pas seulement de développer des comportements : pour que cette transformation aie lieu, il faut prendre en compte trois dimensions : psychologique, convictionnelle et comportementale. Dans la méthodologie de l'éducation transformatrice, on va alors bouleverser ces trois systèmes (de perception du soi, des valeurs et des actes) en passant par différentes étapes – 10 en tout -, les premières étant de l'ordre de la crise (perturbation, désorientation, doutes, ...), puis du changement (test de nouvelles attitudes, réflexion personnelle, planification de nouvelles actions) et enfin d'intégration (implémentation des projets, appropriation).

Les phases précitées rejoignent le modèle dégel-changement-regel de Lewin (Faulx *et al.*, 2019), avec cette idée d'une crise (moment de dégel des habitudes de pensée), suivie d'une phase de changement (qui comprend l'expérimentation de nouvelles pensées et comportements) puis d'implémentation (le regel).

Dans chaque phase, l'individu qui apprend a besoin de soutien et de support.

Dans la phase de crise, il importe de ne pas négliger un élément qui a toute son importance dans tout apprentissage et *a fortiori* dans les apprentissages transformateurs : l'insécurité. Les insécurités liées à l'apprentissage sont multiples (l'impression d'ignorance, le sentiment d'incompétence, les tensions identitaires, les désapprentissages à réaliser et le poids du regard des autres), et il est nécessaire de les prendre en compte dans les actions de formation (Faulx & Danse, 2021). Cela se fait notamment en veillant à un apprentissage progressif, en proposant des activités d'appropriation, en permettant aux personnes en formation d'échanger et même d'affirmer leurs résistances afin que celles-ci soient entendues et traitées, et en partant avec elles à l'exploration des moyens de dépasser ces insécurités.

La phase du changement doit aussi être soutenue. Ici, la place des groupes d'appartenance de l'individu est fondamentale. Celui-ci ne pourra opérer une évolution personnelle que s'il sent que les groupes auxquels il adhère et se réfère le soutiennent dans sa nouvelle trajectoire. Les mobiliser ou aider la personne à les mobiliser constitue un point clé de réussite dans cette

phase. Il y a lieu aussi de proposer des moments d'expérimentation dans un cadre sécurisé, autorisant la réversibilité (Bourgeois & Nizet, 1997). On peut tester des comportements sans que cela prête à conséquence définitive, avec l'autorisation de pouvoir revenir en arrière.

Enfin, dans la phase finale, celle du *regel*, il faudra également mettre des moyens en place car les changements sont toujours fragiles. La recherche d'un nouvel équilibre joue un grand rôle, avec une attention portée aux dimensions affectives. Bénéficier de soutien dans l'adoption de nouveaux comportements, disposer de stratégies en cas de difficultés est essentiel. Mais aussi disposer d'espaces de réflexion en cas de doute, de contacts sociaux bienveillants, pouvoir échanger avec des personnes qui font la même expérience et apprendre les uns des autres à la fois des succès et difficultés des autres est aussi fondamental. Les dispositifs de formation s'arrêtent trop souvent au moment de la prescription comportementale et négligent la question de l'adoption des nouvelles conduites du sujet dans l'environnement.

Illustration

A la suite des mesures sanitaires liées à la Covid-19, des séances de supervision ont été menées avec un groupe de managers d'une grande organisation. Dans ce groupes, un constat s'imposait : on n'en peut plus, on est épuisé, et on se demande si l'on ne fait pas plus de tort que de bien à nos collaborateurs en leur demandant d'assurer leurs missions de service. Il faut dire que cette grande organisation revêt un intérêt public.

Il circule comme un sentiment de culpabilité : nous, managers, ne parvenons pas à gérer la situation. L'intervenante tente alors de formuler son impression : « J'ai la sensation que vous mettez sur vous la responsabilité de cette situation professionnelle difficile, alors qu'elle est le fait d'une série de circonstances qui vous dépassent. Peut-être qu'il faut aussi pouvoir accepter l'idée que l'on ne peut pas tout gérer, malgré la pression à y parvenir ». Les managers sont outrés face à ces propos : « Ca ne nous aide en rien, c'est quand même notre fonction de faire en sorte que les choses se passent au mieux, et les citoyens attendent qu'on assure nos missions avec qualité ! ».

L'intervenante n'insiste pas davantage. La séance se clôture quelques instants plus tard par le feedback des participants, relevant généralement d'une sensation d'avoir perdu son temps, de ne pas être soutenus voire même d'être remis en question. Ce dernier élément consiste, en référence à Lewin, en une amorce du dégel. Chez Mezirow, on serait dans la phase de perturbation/déconstruction. L'insécurité est palpable.

Deux semaines plus tard, le groupe se réunit à nouveau. Plus fatigués encore que lors de la séance précédente, les participants expriment une longue liste de plaintes et récriminations. L'intervenante leur demande si, malgré tout ce contexte, ils ont réussi certaines missions spécifiques et trouvent l'un ou l'autre point de satisfaction dans le travail qu'ils accomplissent. C'est le cas, pour plusieurs d'entre eux. Une nouvelle discussion s'engage : comment sont-ils parvenus à faire face, malgré tout, à la situation ? Ils expliquent alors qu'ils ont fait des choix, défini certaines priorités et, surtout, décidé de relativiser en ciblant mieux les zones de maîtrise qui sont les leurs.

Les zones de maîtrise des managers, c'est ce qui va d'ailleurs animer les débats jusqu'à la fin de la séance, qui se clôture par la demande faite à l'intervenante de réaliser une présentation

sur différents facteurs économiques, politiques et sociaux qui influencent le monde des organisations aujourd'hui. Ici, on est toujours dans l'étape de perturbation/déconstruction, soutenue par l'intervenante.

Celle-ci s'attelle donc à la tâche lors d'une troisième séance. Elle tente de montrer le caractère cyclique et systémique des crises et développe comment différents domaines de notre quotidien (de la vie sociale, politique, écologique, économique, sanitaire,...) s'interpénètrent et conduisent à des « effets papillon » ou des « nexus ». Une discussion s'engage alors autour de thématiques a priori éloignées de la réalité de travail des participants : la consommation de masse, l'épargne-pension, les circuits-courts... Certains sont ravis, d'autres ne voient pas en quoi une telle réflexion est utile pour leur rôle du manager. On est entre dégel et changement.

Lors de la quatrième séance, quelques managers expliquent qu'ils ont pris un peu plus de recul quant à leur rôle, en émettant l'idée que la façon dont ils gèrent leurs équipes indique quelque chose de la manière selon laquelle ils espèrent que la société fonctionne. Dans cette logique, et bien malgré eux, ne contribuent-ils pas eux aussi, à leur échelle toute relative, aux effets papillon dont il était question la séance précédente ?

Tous bien sûr n'adhèrent pas à cette vision, heurtante et éminemment politique. Cependant, l'échange se construit, et la possibilité d'une vision alternative du rôle de manager voit le jour.

Les séances suivantes donneront l'occasion de prolonger les discussions, d'affirmer ou d'infléchir certaines positions, de trouver des pistes qui permettent de concilier des enjeux a priori antinomiques. L'heure est au changement.

Viendra ensuite la question de la manière d'ancrer ces changements dans une étape de consolidation (ou regel, ou appropriation). C'est sous forme de supervision à intervalles réguliers que l'intervenante va procéder, permettant aux participants de régulièrement partager leurs doutes, leurs difficultés d'implémentation d'une nouvelle manière de penser dans leurs équipes. De nouvelles stratégies vont être envisagées dans un logique de cycle entre réflexion et action.

d. Une pédagogie nécessairement éclectique

L'idée de travailler simultanément sur plusieurs aspects de la vie de l'apprenant est fondamentale chez Merizow. Cela se transcrit par une exigence de diversité pédagogique dans les dispositifs d'apprentissage.

Amener de *nouvelles connaissances*, via notamment des exposés, des présentations, des documentaires, ... constitue une porte d'entrée mais il est également essentiel de mobiliser d'autres niveaux pour éduquer à la citoyenneté mondiale et solidaire. On pense ici premièrement aux modes de perception du monde. Mettre au point des méthodes pédagogiques fondées sur le changement de regard (observations dirigées, interviews, études de cas, mobilisation de regards multiples, analyses plurielles et critiques de situations, ...) viennent ici en appui.

Ensuite, pour la *sphère sociale et relationnelle*, on ne négligera pas qu'opérer la métamorphose de la citoyenneté mondiale introduit une modification des comportements

qui sont susceptibles de bouleverser les liens entre les personnes, entraînant une forte insécurité. Changer de valeurs, de comportement ou d'opinion, c'est aussi bouleverser ses relations sociales. Pouvoir traiter cette question mais aussi pouvoir tester de nouvelles conduites dans des environnements sociaux sécurisés constitue un point important, tout comme donner l'occasion aux personnes de bâtir un réseau de soutien autour de ces nouveaux comportements.

On attirera l'attention aussi sur le nécessaire travail sur les *valeurs*, la possibilité de les expliciter, les révéler, les mettre en question. On pourrait croire que ce terrain est assez confortable en ECMS. Après tout, qui peut être contre les valeurs prônées par « les éducations à », porteuses d'idéaux de bienveillance, de durabilité, de justice ? Cependant, développer ces attitudes va amener des conflits de valeurs très concrets. Soutenir leur exploration permettra à la personne d'y voir plus clair : *comment être à la fois végétarien et être un bon père qui donne à ses enfants ce qu'ils aiment manger ? Comment adopter des modes de déplacement durables et être cependant une travailleuse fidèle et loyal dans une organisation qui exige une mobilité forte ? etc.* Les méthodologies pédagogiques relèvent ici des techniques de débat, des processus d'explicitation de la pensée, de la construction fondée sur des échanges collectifs.

Enfin, l'ECMS passe aussi par l'apprentissage de *gestes* concrets et de *compétences*. Ils constitueront l'incarnation matérielle de l'engagement personnel via, par exemple, l'aptitude à réparer des objets, viser une certaine autonomie alimentaire ou interagir avec les autres d'une manière respectueuse de la diversité. D'autres méthodologies pédagogiques seront alors à mobiliser : jeux de rôles, exercisation, entraînement, répétition après observation, ...

L'ECMS ne peut donc se penser que de manière éclectique. La nécessité de l'apprentissage rejoint ici les valeurs de l'ECMS. En effet, comment prôner la diversité sans la pratiquer ?

Illustration

Il s'agit d'une formation à destination d'enseignantes et enseignants. Son objectif est de promouvoir des manières d'animer et de donner cours qui sont cohérentes avec les valeurs de l'ECMS. On y aborde notamment la stimulation d'une prise de parole libre et critique chez les élèves. On réfléchit à créer des espaces démocratiques où des décisions peuvent se prendre de commun accord.

On pointe également l'importance du développement d'une pensée complexe pour aborder les problèmes d'aujourd'hui et de demain, la prise en compte de différentes réalités, le développement d'une conscience solidaire.

Si ces enseignants sont motivés à l'idée de modifier leur manière de donner cours pour correspondre à de tels objectifs, le chemin n'est pas pour autant facile. Ils se rendent assez vite compte qu'emprunter une telle voie implique des transformations assez profondes de leurs stratégies d'enseignement, de leurs modes relationnels en classe, de leur manière d'évaluer. C'est pourquoi les animateurs ont décidé d'opter pour une pédagogie diversifiée qui aborde autant des connaissances à acquérir que des perceptions et des valeurs à travailler ou encore des modes relationnels à développer.

*C'est ainsi que, dès leur arrivée, les participants sont invités à construire ensemble le mode d'interaction avec lequel ils vont fonctionner durant leur séjour. Pour ce faire, le groupe est invité à choisir la façon de s'y prendre qui lui paraît la plus adéquate. Par cette activité, une réflexion sur les **valeurs** est d'emblée mobilisée. Comme le groupe en est à ses balbutiements, un débriefing intermédiaire permet au groupe de poser un regard sur les tentatives entreprises jusqu'alors et les procédures de distribution de parole utilisées jusque-là. L'équipe de formateurs en profite alors pour présenter quelques modèles et structures de prises de décisions, qui faciliteront la suite des échanges pour la suite. Les participants acquièrent ainsi de premières **connaissances** utiles mais aussi développent leur **compréhension** et **perception** des processus pédagogiques prônés.*

*Dès le lendemain, chaque soir, une animation autour d'une thématique portant sur un sujet d'actualité est organisée pour permettre au groupe d'échanger leur idées. Ils doivent tantôt indiquer une position personnelle, tantôt construire un argumentaire pour étayer leurs idées ou encore mener l'interview de personnes qui ont un avis contraire au leur. Ils développent ainsi des **compétences en actes** et découvrent la difficulté de travailler sur des sujets complexes. Cela fait évoluer leur **perception** des élèves.*

*Plus tard, il s'agira pour les futurs animateurs de préparer des séquences ludiques et de bénéficier du feedback des uns et des autres. Pour chaque participant qui s'essaie à l'animation, un petit groupe de pairs est constitué et doit se mettre d'accord pour relever les points qui peuvent alimenter un feedback pour le protagoniste, durant un échange d'une quinzaine de minutes. On entre ici par des portes d'entrées plus **expérientielles** et pragmatiques, nécessaires au développement de l'apprentissage.*

*Enfin, ce groupe, à l'approche de la fin du stage, est invité à réaliser une fresque murale pour faire figurer les **valeurs** qu'ils voudraient défendre au travers de leur fonction d'animateur. Cela stimule par la même occasion leurs **compétences relationnelles**. S'ensuit une discussion collective durant laquelle les formateurs n'hésitent pas à apporter quelques **notions** et points de repère quant à ces différentes valeurs.*

4. Conclusion : la nécessité d'incarner une posture d'animation adéquate

Tout ce qui précède renvoie à la nécessité de développer une posture d'animation particulière, au-delà même de la construction d'un programme d'ECMS.

Le paradigme de l'animatique des groupes (De Visscher, 2001), développé dans un souci de professionnaliser l'animation de groupe, nous offre quelques principes que nous formalisons ici pour conclure sur la pratique de l'ECMS avec des adultes.

a. Une autoformation collective et non- substitutive

En animatique des groupes, on considère que chacun est responsable de sa progression, de son apprentissage, de son développement. Cela implique de se refuser à être prescriptif quant aux comportements, aux représentations et aux idéaux à construire : l'animateur ne peut se substituer aux apprenants en réfléchissant ou en agissant à leur place. Au mieux, il peut le

faire *avec* eux, pas *pour* eux. Il veillera dès lors à être dans une retenue volontaire permettant aux participants d'investir eux-mêmes le champ de leur développement.

Il appartient en revanche à l'intervenant de construire des situations pédagogiques qui permettent aux participants de s'investir, de confronter ses points de vue, de tester de nouvelles manières de faire : c'est l'autoformation collective.

En ce sens, l'attitude consiste à présenter des horizons possibles. Aux individus de décider s'ils veulent s'en rapprocher ou non.

b. Un potentiel humain et une psychagogie interactive

Si l'ECMS consiste à faire évoluer des pratiques mais aussi des représentations, des logiques de pensée, des grilles de lecture,... alors, il y a fort à parier que la confrontation avec le point de vue des autres sera nécessaire à l'un ou l'autre moment de l'apprentissage. Dans une logique socioconstructiviste, cet échange favorise le conflit sociocognitif nécessaire à tout apprentissage qui met en doute nos certitudes et acquis précédents.

Pour y parvenir, l'animateur ECMS pourra considérer que chaque membre du groupe est une source de connaissances, d'expériences, de visions, de pratiques qui peut contribuer à l'apprentissage de tous. Le potentiel humain d'un groupe est, en ce sens, particulièrement puissant. Sitôt que l'on favorise la libre expression de chacun et la possibilité de soutenir des échanges avec autrui (ce que l'on appelle la psychagogie active), ces différentes connaissances deviennent démultipliées. Elles ne sont plus la propriété exclusive de l'un ou l'autre membre du groupe, elles sont partagées et mises à disposition du collectif. Mieux encore, dans bon nombre de situations, elles sont mêmes le fruit des interactions entre ces membres si bien qu'elles n'existeraient pas si les participants n'avaient pas échangé entre eux.

Dans une logique ECMS, une telle perspective offre plusieurs intérêts. Le premier est que l'on peut envisager plusieurs réalités. Le deuxième est que le groupe devient moins dépendant de l'expertise de l'animateur et que des logiques d'apprentissage par les pairs, généralement vécues comme moins menaçantes par les individus, peuvent se mettre en place. Le troisième est de montrer la diversité des modèles de pensée et d'action, si bien que le relativisme est toujours de mise lorsque l'on veut considérer « la » réalité. Le quatrième, plus relationnel, consiste à montrer que chacun peut avoir quelque chose à dire sur un sujet et que son point de vue compte autant que celui d'un autre.

c. L'incomplétude des savoirs et la non-clôture

S'engager dans une démarche ECMS, c'est forcément accepter la relativité et la complexité. Les positions à adopter dans les situations sont difficilement tranchées, les enjeux sont forcément mêlés, les points de vue fortement singuliers. Les connaissances à disposition continueront d'évoluer et les sensibilités des individus varieront au gré des événements survenus dans leur champ de conscience. Autrement dit, il est particulièrement difficile en ECMS de considérer que l'on a, une fois pour toutes, apporté une réponse univoque à une problématique particulière et que l'on a fait preuve d'exhaustivité pour la traiter. Dans cet

esprit, il est important de considérer que tout apprentissage est toujours en cours et qu'il a toujours à se réformer : c'est la non-clôture.

L'incomplétude des savoirs, de son côté, nous rappelle que les connaissances théoriques ne sont jamais suffisantes en soi pour épuiser la réflexion sur des situations complexes. D'abord, parce que la connaissance ne cesse d'évoluer et que prétendre détenir un savoir permettant d'investiguer complètement une thématique donnée serait, au mieux, une illusion, au pire une vanité absurde. Mais en outre, ces connaissances théoriques ne sont jamais parfaitement superposables à une situation singulière concrète. La connaissance s'inscrit dans l'action, et l'action participe à la production de nouvelles connaissances, plus localisées, plus spécifiques, plus momentanées.

L'animateur soucieux de rencontrer ces deux principes veillera donc à faire preuve d'humilité quant à ses propres connaissances, invitera les participants à partager eux aussi leurs savoirs et expériences et permettra de décliner des savoirs théoriques en savoirs pratiques, tout en acceptant leur nécessaire adaptation au gré des situations étudiées. En outre, il permettra que l'apprentissage reste en tension, en considérant qu'il reste suffisamment ouvert pour être mobilisé, questionné, confronté, modifié dans les temps à venir. Il s'assurera que des questions ont pu trouver des éléments de réponse sans pour autant que ces derniers n'éteignent complètement l'intérêt du questionnement, de la recherche, de l'essai, du doute, ...

Tous ces principes permettront de faire de l'ECMS une posture, plus encore qu'une pédagogie, le tout dans un ensemble cohérent de pratiques adressées aux adultes.

5. Bibliographie

Barbier, R. (1998). *Une philosophie de la formation des adultes en France*. Paris: Éditions Universitaires.

Bourgeois, E. (2016). *Le désir d'apprendre*. Paris : PUF.

Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.

Carré, P. & Caspar, P. (2017). Introduction. Dans P. Carré & P. Caspar (Dir), *Traité des sciences et des techniques de la Formation: 4ème édition* (pp. 27-43). Paris: Dunod.

da Silva Miguel, C. (2019). *Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale*. Lisbonne: Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe.

De Peretti, A. (1991). *Organiser des formations*. Paris : Hachette Éducation.

De Visscher, P., (2001), *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*. Paris : PUF.

Faulx, D. & Danse, C. (2020). Un modèle de qualité au service du formateur. *Éducation Permanente*, 223, 133-144.

Faulx, D. & Danse, C. (2021). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Faulx, D., Nion, C., Collière, P. & Capoen, E. (2019). Mettre en œuvre des actions de formation et de changement : une relecture contemporaine de Kurt Lewin dans le contexte de l'agroécologie. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 1(1-2), 25-44.

Goguelin, P. (1994). *La formation continue des adultes*. Paris : PUF.

Enlart, S. (2007). Concevoir des dispositifs de formation d'adultes : du sacre au simulacre du changement. Paris : Editions Demos.

Harari, Y. N. (2018). *21 Leçons pour le XXIème siècle*. Paris : Albin Michel.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimension of adult learning*. San Francisco : Jossey-Bass

Mucchielli, R. (2020). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris : ESF.

UNESCO (2020). *Embracing a culture of lifelong learning: contribution to the Futures of Education initiative*. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.