



RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE

*Liberté
Égalité
Fraternité*



OCTOBRE 2024

PANORAMA DES ACTRICES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET À LA SOLIDARITÉ INTERNATIONALE AUX SUDS



Table des matières

Liste des sigles et acronymes	4
1. INTRODUCTION	5
1.1 Périmètre et objectifs de l'étude	5
1.2 Rappel de la méthodologie	6
1.3 Les contributrices et contributeurs aux Suds	9
2. CADRES CONCEPTUELS : UNE DIVERSITE DE CONCEPTS QUI REFLETE UNE PLURALITE D'APPROCHES	10
2.1 Une forte empreinte du cadre global offert par les Nations Unies	11
2.2 L'Éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale (ECSI) : un concept associé à la coopération internationale, connu, mais relativement peu approprié Zoom : Jeunes des 2 Rives	13 16
2.3 Une difficulté à se reconnaître dans la « solidarité internationale »	18
2.4 L'éducation populaire : un concept davantage approprié, qui traduit une vision politique des « éducations à » pas toujours conscientisée	19
2.5 L'Amérique latine, berceau et moteur de l'éducation populaire « politique »	20
2.6 L'éducation communautaire, un principe d'action pour les organisations de base	22
2.7 Éducation à la paix, aux droits humains, transformatrice... Une diversité de concepts qui reflètent la pluralité des approches	24
2.8 L'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) et l'éducation au développement durable (EDD) : des concepts largement connus, mais peu mobilisés par les acteurs de la société civile Zoom : le cadre onusien des « éducations à »	27 29
3. TYPOLOGIE DES ACTRICES ET ACTEURS DE L'ECSI AUX SUDS : L'IMPORTANCE DE LA SOCIÉTÉ CIVILE ORGANISÉE	34
3.1 Des initiatives d'abord impulsées par les sociétés civiles organisées	35
3.2 Une mobilisation des États encore difficilement palpable sur le terrain	39
malgré des avancées notables dans l'intégration de l'EDD et de l'ECM dans les politiques publiques	43
3.3 Le rapport de la société civile aux autorités publiques : entre résistance, facilitation du dialogue et influence	45
3.4 Des actrices et acteurs de la coopération internationale présents, mais relativement peu nombreux	45
4. LES TRANSFORMATIONS VISÉES : DES VISIONS COMPLÉMENTAIRES MUES PAR LA RECHERCHE DE « JUSTICE »	47
4.1 Décloisonner les luttes	48
4.2 Construire une citoyenneté engagée et critique	49
4.3 Transformer les structures politiques et sociétales pour aboutir à plus de justice sociale	50
4.4 Assurer le respect et l'exercice des droits	51
4.5 Lutter contre le patriarcat et les autres systèmes d'oppression	52
4.6 Construire une paix durable	53
4.7 Bien vivre dans sa communauté	54
4.8 Sortir d'une vision simpliste centrée sur la pauvreté	55
Zoom : L'approche d'éducation transformative de l'institut Terramar (Brésil)	56

5. TYPOLOGIE DES ACTIONS MENÉES ET DES PUBLICS VISÉS :	60
DES ACTIONS VISANT LA TRANSFORMATION SOCIALE EN INCLUANT TOUTES LES CATÉGORIES	
5.1 Des actions de diverses natures pour éveiller le sens critique, favoriser le pouvoir d'agir et susciter l'action collective	60
Zoom : Eduk-Média et la lutte contre la désinformation (Cameroun)	67
5.2 Des actions visant une transformation	70
Zoom : FEDINA : éduquer pour renforcer le pouvoir d'agir (Inde)	71
5.3 Typologie des publics : un objectif d'inclusion de toutes les catégories de la population, surtout celles pouvant être marginalisées	75
6. DES DYNAMIQUES DIFFÉRENCIÉES DE MISE EN RÉSEAU DES ACTRICES ET ACTEURS DE L'ECSI AUX SUDS	77
6.1 Une structuration encore limitée au niveau international et rarement autour des « éducations à »	79
6.2 Une structuration dense en Amérique latine, même si limitée par les moyens financiers	80
6.3 Une structuration plus récente des « éducations à » en Afrique de l'Ouest et en Afrique Centrale	82
7. DÉFIS ET BESOINS DES ACTRICES ET ACTEURS DES « ÉDUCATIONS À »	84
8. CONCLUSIONS	90
8.1 Constats généraux	90
8.2 Pistes de réflexion	94
ANNEXE	95
BIBLIOGRAPHIE	97

Liste des sigles et acronymes

AFD	Agence française de développement
ANCT	Agence nationale de cohésion des territoires
AQOCI	Association québécoise des organisations de coopération internationale
CEEAL	Conseil d'Education Populaire d'Amérique latine et des Caraïbes
CLACSO	Conseil latino-américain des sciences sociales
CLADE	Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation
CME	Campagne Mondiale pour l'Éducation
COICA	Coordination des Organisations Indigènes de la Cuenca Amazonienne
CIRRMA	Conférence Inter-Régionale des Réseaux Régionaux Multi-Acteurs
CRID	Centre de Recherche et d'Informations pour le Développement
COPIL	Comité de pilotage de l'étude
DJEPVA	Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative
ECSI	Éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale
ECM	Éducation à la citoyenneté mondiale
EDD	Éducation au développement durable
EDH	Éducation aux droits humains
FESTISOL	Festival des Solidarités
FOSPA	Forum social Panamazonien
ICAE	Conseil International pour l'Éducation d'Adulte
MASA	Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire
MEAE	Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (France)
ODD	Objectifs de développement durable
OSC	Organisation de la Société Civile
RED	Réseau d'Education au Développement (MASA)
REPEM	Réseau d'Education Populaire entre Femmes
RIEPS	Rencontre Internationale de l'Education Populaire et Solidaire
RRMA	Réseau Régional Multi-Acteurs
SC	Société civile
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

1

Introduction

1.1 Périmètre et objectifs de l'étude

Initié en début d'année 2024 par le groupe de concertation d'Éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale (ECSI) animé par l'AFD, ce projet d'étude a émergé du collectif, qui a souhaité réaliser une action commune ouvrant le champ de ses connaissances du point de vue des Suds.

« Si l'ECSI a surtout été considérée jusqu'à présent comme ciblant les citoyens en France, le groupe a souhaité explorer le champ des acteurs des pays partenaires où l'ECSI revêt les mêmes enjeux de sensibilisation aux problématiques internationales et de mobilisation des citoyens, en particulier des jeunes. »

Extrait des termes de référence de l'étude.

Cette commande part du constat d'une connaissance partielle des actrices et acteurs qui développent des projets d'ECSI dans les pays partenaires et de la difficulté à les identifier.

La phase de cadrage a montré que les participant·e·s au groupe de concertation ECSI ont des attentes plurielles autour de l'étude, pouvant être regroupées autour de trois axes :

1. **Un décentrage**, un enrichissement, une mise en perspective des visions et pratiques, permettant un renouvellement des discours et des actions.
2. **Une ouverture** à de nouveaux partenariats et à de nouvelles opportunités, à travers, entre autres, un dépassement de la zone de coopération traditionnelle liée à l'histoire de la France, favorisant une internationalisation des dynamiques en œuvre.
3. **Un renforcement** et un approfondissement des partenariats existant avec des acteurs ou des collectifs d'ECSI étrangers. Le contexte de réduction des financements pousse à vouloir mieux comprendre la structuration des acteurs ainsi qu'à identifier les bailleurs internationaux mobilisés sur les thématiques en lien avec l'ECSI.

L'ensemble des acteurs se retrouvent autour d'un intérêt commun, qui est celui de dépasser la zone de coopération traditionnelle liée à l'histoire de France.

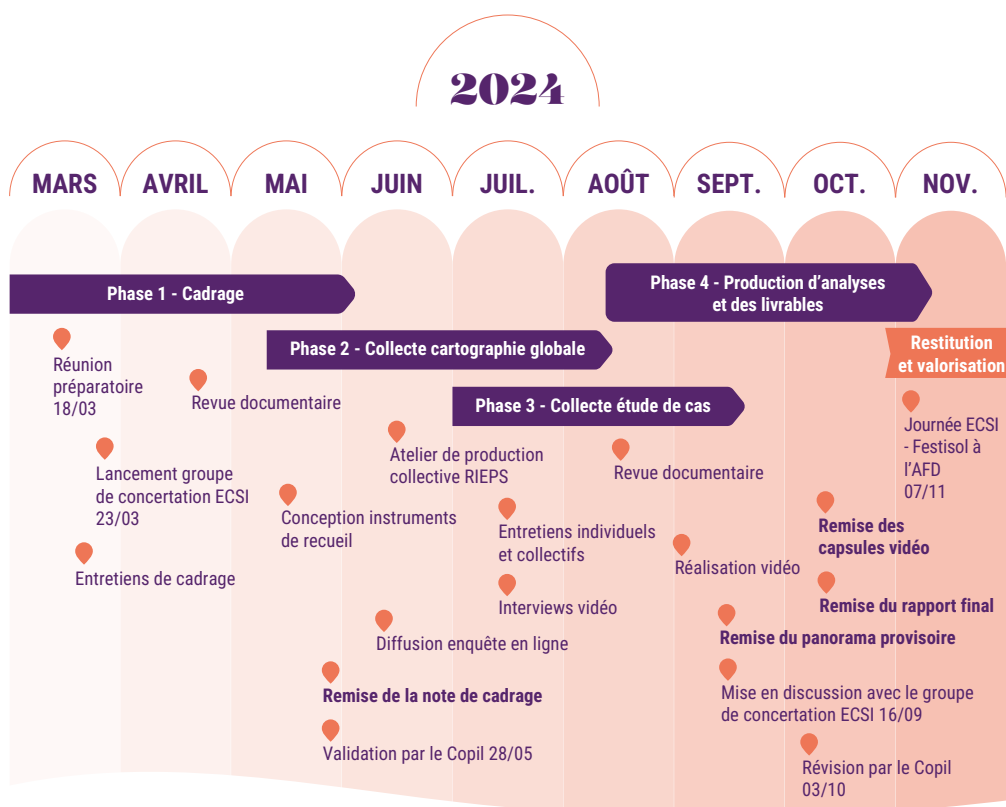
Pour répondre à ces enjeux, l'étude doit permettre de :

- **Dresser un panorama inclusif** caractérisant la diversité des « éducations à » en lien avec les ODD et au-delà, dans les pays partenaires de la coopération française.
- **Identifier aux Suds la multiplicité et l'hétérogénéité des actrices et acteurs** des « éducations à » pour mettre en dialogue les visions et pratiques favorisant l'émergence de nouveaux discours et de nouvelles actions.
- **Contribuer à l'ouverture et au rapprochement** d'acteurs majeurs des « éducations à » aux Suds pour le développement de possibilités de nouvelles réflexions et collaborations.

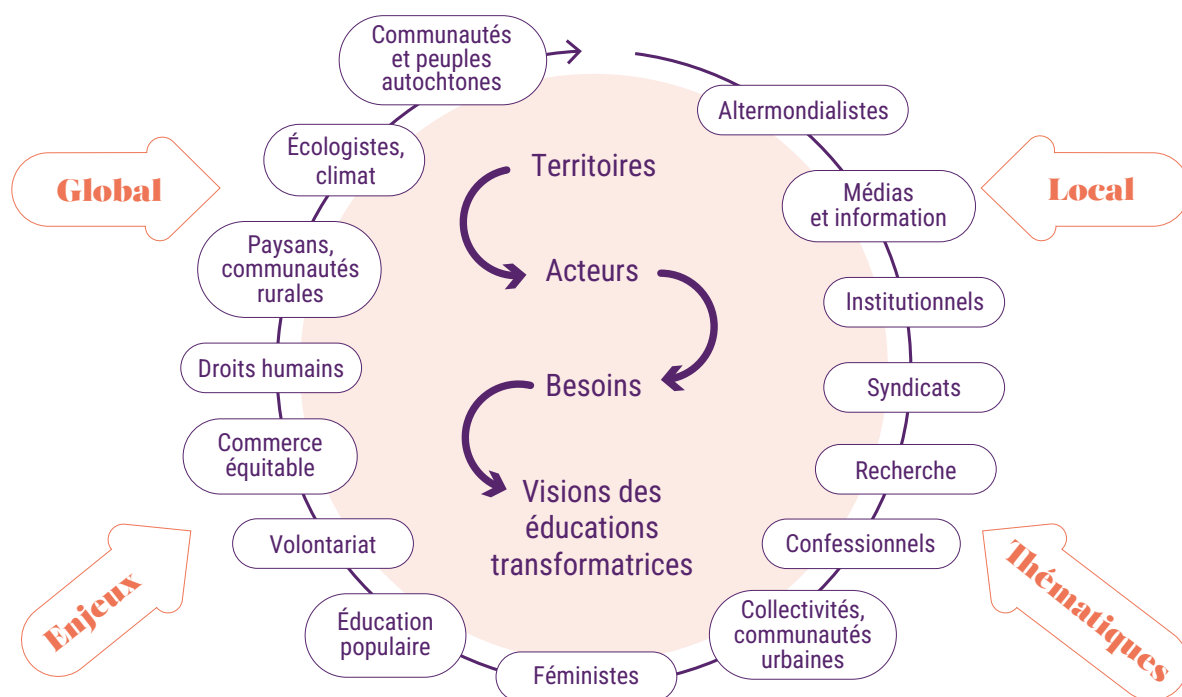
1.2 Rappel de la méthodologie

Déroulé

Sur la base des TdR et de la phase de cadrage, l'étude suit le phasage suivant :



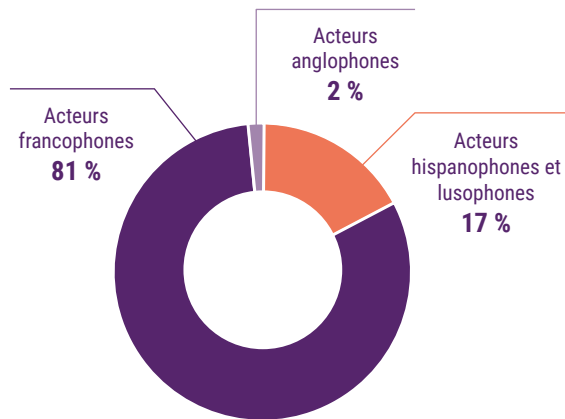
Concernant l'échantillonnage des entretiens, celui-ci s'est appuyé sur la définition d'une quinzaine de catégories ou d'écosystèmes d'actrices et acteurs. Dans les faits, les organisations appartiennent souvent à plus d'une catégorie ou d'un écosystème.



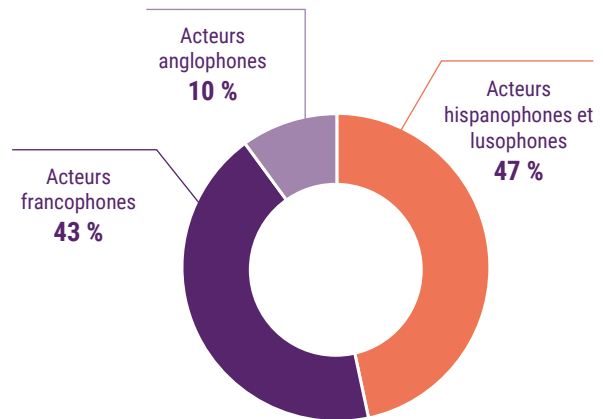
L'approche méthodologique de l'étude, validée en phase de cadrage, a été de partir des témoignages et données des actrices et acteurs des Suds appartenant à ces catégories, qu'elles et ils soient partenaires d'organisations françaises (société civile ou institutions) ou non. Les actrices et acteurs du Nord n'ont pas été consultés lors de la phase de collecte pour que l'étude reflète « sans filtre » ce « regard des Suds », décorrélé de tout cadre de coopération et portant uniquement sur leurs visions et leurs actions.

Collecte de données

Répartition des 133 répondant-e-s à l'enquête



Répartition des 30 entretiens avec des actrices et acteurs des Suds*



* La plupart des entretiens avec des actrices et acteurs d'Europe ont été réalisés dans la phase de cadrage.

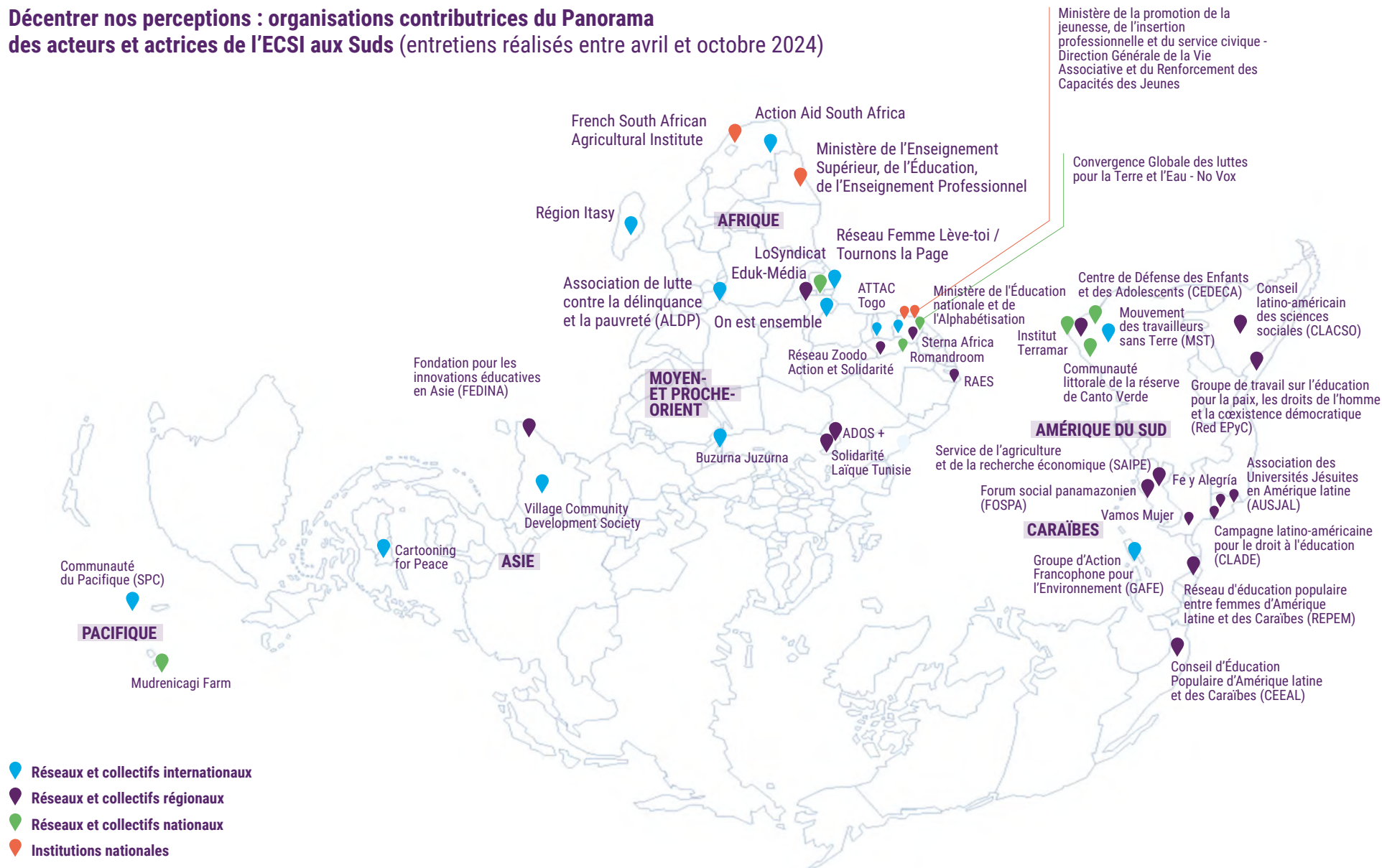
À noter que le début de l'étude a coïncidé avec la première **Rencontre Internationale de l'Education Populaire et Solidaire (RIEPS)**, coorganisée par le Festisol et Sterna Africa en juin 2024. Une partie importante des actrices et acteurs interrogés en entretien (un tiers environ) et au cours de l'enquête ont participé à cet évènement.

Plusieurs biais méthodologiques doivent être rappelés :

- Les acteurs francophones d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique centrale sont surreprésentés dans les réponses à l'enquête en ligne qui a été diffusée au sein de la RIEPS et de quelques collectifs latino-américains : 81 % des répondant-e-s sont francophones.
- Les actrices et acteurs d'Afrique anglophone et d'Asie sont fortement sous-représentés, dans les entretiens comme dans l'enquête.
- Les actrices et acteurs de la société civile sont probablement surreprésentés dans l'échantillon. Les demandes d'entretien avec des actrices et acteurs institutionnels des Suds ont rarement abouti.

1.3 Les contributrices et contributeurs aux Suds

Décentrer nos perceptions : organisations contributrices du Panorama des acteurs et actrices de l'ECSI aux Suds (entretiens réalisés entre avril et octobre 2024)



Pays des actrices et acteurs consultés : Afrique du Sud, Angola, Argentine, Brésil, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Chili, Colombie, Costa Rica, Côte d'Ivoire, Équateur, Fidji, Gabon, Haïti, Inde, Liban, Madagascar, Mexique, Nouméa, Pérou, Philippines, Sénégal, Togo, Tunisie.

Cadres conceptuels : une diversité de concepts qui reflète une pluralité d'approches

Principaux constats

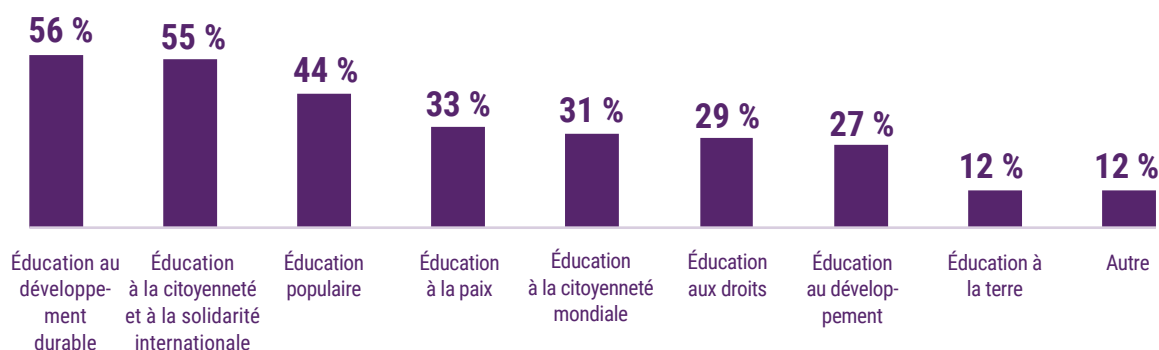
- Les concepts en lien avec les « éducations à » se confondent, se chevauchent et se retrouvent autour de plusieurs principes, lectures du monde, constats et idéaux. Il peut cependant exister des lectures différenciées selon les contextes ou la nature des organisations.
- Éducation populaire, ECSI, EDD, ECM, éducation à la paix, à la terre, aux droits humains... Aucun terme ne permet d'appréhender cette diversité des approches éducatives. Le choix d'un concept plutôt que l'autre est lié à un contexte (éducation à la paix dans les zones de conflit) ou à la nature de l'organisation (EDD et ECM sont des cadres plus utilisés par les acteurs institutionnels). L'ensemble de ces approches peut être désigné par des termes tels que « éducations à », « éducations actives », « éducations transformatrices »...
- L'éducation populaire constitue le cadre de référence pour de nombreux actrices et acteurs interrogés en entretien, particulièrement en Amérique latine. Dans le sillage de la théologie de la libération et des travaux de Paulo Freire, les organisations se réclament de ce courant et lui confèrent un rôle politique de transformation sociale de premier plan. L'éducation populaire constitue aussi un mode d'action pour un grand nombre d'actrices et acteurs œuvrant dans des organisations avec un ancrage local important, qui a donné lieu à une production nourrie d'outils.
- Le concept d'ECSI est peu mobilisé par les actrices et acteurs, même s'il est relativement connu de celles et ceux qui ont des partenaires français ou européens. Les organisations peuvent s'y référer pour désigner des approches éducatives de types éducation populaire, éducation communautaire, éducation au développement durable... Mais la notion de « solidarité internationale » n'apparaît pas adaptée car trop ancrée dans la coopération internationale.
- L'éducation à la citoyenneté mondiale et l'éducation au développement durable, promues par l'UNESCO, semblent être les concepts les plus connus des actrices et acteurs interrogés d'après l'enquête, mais ils sont peu mobilisés par les actrices et acteurs de la société civile interrogés en entretien, qui semblent les associer à des programmes nationaux ou internationaux peut-être perçus comme éloignés ou pas suffisamment transformateurs.
- L'international apparaît dans les « éducations à » à travers la compréhension systémique des problématiques des actrices et acteurs, mais moins dans les discours portés auprès des publics. Il est, entre autres, conçu tantôt comme une menace liée à la mondialisation et ses dérives, tantôt comme une opportunité pour porter des plaidoyers à un autre niveau.

2.1 Une forte empreinte du cadre global offert par les Nations Unies

L'analyse des 133 réponses montre qu'une majorité d'acteurs (56 %) se retrouvent tout aussi bien autour du concept **éducation au développement durable – EDD**, que celui d'**éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale – ECSI** (55 %). Le terme **éducation populaire** se retrouve en deuxième position avec 44 % des réponses, suivi du terme **éducation à la paix** (33 %). Deux autres termes semblent être moins représentatifs : un peu moins d'un tiers des répondant-e-s se réfèrent au terme éducation à la citoyenneté mondiale et plus d'un quart à celui d'éducation au développement (27 %).

Parmi les termes suivants, quels sont ceux qui décrivent le mieux l'approche d'éducation active guidant vos actions ? [Plusieurs choix possibles]

(Enquête auprès des actrices et acteurs des Suds des « éducations à » - 133 réponses)



Ces résultats reflètent probablement l'importance, au niveau international, du cadre global impulsé par l'ONU, et notamment par l'UNESCO.

Néanmoins, c'est le terme « éducation populaire » que l'on retrouve le plus dans les entretiens, notamment en Amérique latine où les actrices et acteurs se réclament de ce courant. Par ailleurs, d'autres concepts ont aussi été largement mobilisés : éducation à la paix, aux droits, éducation communautaire, éducation transformative...

En revanche, le concept d'ECSI, s'il est connu par la plupart des organisations des Suds qui ont des partenaires et bailleurs français (voire européens), n'apparaît pas toujours comme le plus approprié.

Finalement, il existe **une convergence** entre ces différents termes employés. Ces différentes éducations partagent plusieurs caractéristiques :

- 1. Un accent mis sur la dimension collective, sociale et politique :** la plupart des acteurs placent l'éducation dans un cadre collectif, avec l'idée de transformer la société.
- 2. L'importance des termes en lien avec la participation, l'engagement et le changement :** les éducations sont souvent décrites comme des leviers de transformation, que ce soit au niveau individuel ou collectif. Elles mettent en évidence des visions de l'éducation comme un moyen de transformer les individus, leurs mentalités, leurs actions, notamment à travers la participation et l'engagement et, en conséquence, la manière d'« être dans le monde » au sein d'un pays, d'une société, d'une localité.
- 3. L'utilisation d'un langage libérateur et en lien avec la justice (sociale, économique, environnementale...).** Les adjectifs tels que « libre », « émancipatrice », « décolonisatrice » associés au terme éducation montrent que celle-ci est perçue comme un processus impliquant des dynamiques visant une plus grande indépendance, en opposition à des formes d'oppression et de subordination. En faisant référence à des relations de pouvoir et de domination, les éducations à visée transformative jouent un rôle vis-à-vis des individus limités dans leurs droits pour qu'elles et ils puissent obtenir une plus grande liberté d'action et de décision.

À noter que certains acteurs africains mettent l'accent sur le concept de liberté à travers l'utilisation du terme « éducation émancipatrice » et « éducation pour la liberté ». Les acteurs latino-américains se concentrent plus fortement sur l'idéal de justice sociale inspiré par le mouvement de la théologie de la libération, qui a exercé une forte influence sur l'éducation populaire en Amérique latine.

L'ensemble des acteurs se retrouve autour du concept de justice, qui semble être le point vers où convergent les différents mouvements.

« Nous voulons l'éducation pour la libération. Nous pensons que le pouvoir de l'éducation réside dans sa capacité à rassembler les gens, l'éducation nous aide à mieux lutter, à obtenir ce que nous voulons : la libération des structures oppressives. » Action Aid/Afrique du Sud.

« Pour lutter contre la casse sociale dans les zones rurales imposée par un système ultra-libéral. Sur le plan politique, il s'agit de remettre les citoyens au cœur de la démocratie. (...) Sur le plan social, c'est de faire en sorte que ces individus prennent pleinement part à la constitution de leur citoyenneté dans l'espace public et de lutter pour leurs droits. » Groupe d'Action Francophone pour l'Environnement (GAFE)/Haïti

Extraits d'entretiens avec les actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

Au-delà des points de convergence, les concepts employés par les différentes organisations interviewées montrent des spécificités culturelles, historiques et contextuelles dans la manière dont ces différentes éducations sont comprises. On constate aussi que les concepts, principes et caractéristiques peuvent se chevaucher et s’imbriquer.

Les paragraphes suivants offrent un court aperçu de la manière dont les différents types d’« éducations à » sont compris et mobilisés par les acteurs interrogés.

2.2 L’éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale (ECSI) : un concept associé à la coopération internationale, connu, mais relativement peu approprié

Le terme reflète une vision globale, mais son origine, sa conceptualisation et son usage sont historiquement davantage ancrés dans les pays du Nord et très particulièrement en France, où une définition de l’ECSI a été initiée en 2015 (au sein de la charte d’Educasol), puis reformulée en 2019 dans l’argumentaire collectif mené par le groupe de concertation ECSI. L’ECSI est ainsi définie comme une **démarche à la fois éducative, politique, sociale et émancipatrice, dont la finalité est de favoriser la contribution individuelle et collective à la construction d’un monde juste, solidaire et durable**. Elle s’appuie sur un processus pédagogique qui se déroule tout au long de la vie, et place l’activisme individuel et l’autonomisation au cœur d’une citoyenneté résolument active.

« L’école enseigne, instruit, mais elle n’éduque peut-être pas. La famille éduque et transmet surtout les valeurs. Mais l’ECSI permet de toucher à tout ce qui nous entoure aux niveaux global et local : inclusion, droits de l’homme, de comprendre ce qui gouverne le monde aujourd’hui. C’est un bon outil pour avoir les éléments permettant d’être des citoyens actifs dans la société. »

Extrait de l’enquête à destination des actrices et acteurs de l’ECSI aux Suds.

Dans la lignée de l’éducation au développement, dont les origines remontent aux années 1960, l’ECSI promeut une solidarité basée sur le respect mutuel et la justice, et invite à sortir d’une vision simpliste (et d’héritage colonial) des relations Nord-Sud. Elle vise la prise de conscience des responsabilités historiques (en lien notamment avec la colonisation, l’exploitation économique des pays concernés et la dette écologique) et un engagement pour un développement équitable à l’échelle mondiale.

En s'appuyant sur les entretiens, les questionnaires, les ateliers et l'analyse documentaire, l'ECSI se caractérise par :

1 –

Une approche globale et systémique.

L'ECSI encourage une compréhension systémique des problèmes mondiaux et locaux.

2 –

Une dimension critique

basée sur le développement d'une réflexion critique. L'ECSI vise à décoloniser les savoirs, en déconstruisant les représentations stéréotypées du Sud global en encourageant une analyse critique.

3 –

Un engagement citoyen et participatif.

L'ECSI met l'accent sur la participation active des citoyen-ne-s dans la société en s'impliquant dans des actions concrètes, que ce soit à travers des mouvements sociaux, des actions locales ou des formes de solidarité internationale.

4 –

Une solidarité fondée sur la justice sociale.

La solidarité est une valeur clé de l'ECSI, elle repose sur des principes d'équité, de justice sociale et de partage des responsabilités mondiales. L'ECSI cherche à encourager des pratiques de solidarité qui impliquent un engagement pour la défense des droits humains et contre les inégalités structurelles.

5 –

Une éducation qui transforme et permet la co-construction.

L'ECSI vise une transformation personnelle et collective. Elle aspire à changer les mentalités, les comportements et les structures sociales en déclenchant de nouvelles perceptions et actions, tant chez les individus que dans les communautés. En mettant en avant la co-construction des savoirs, elle valorise les expériences et les savoirs des apprenant-e-s, des communautés locales et des acteurs internationaux.

6 –

Une compréhension de l'interculturalité.

L'ECSI promeut une compréhension interculturelle pour déconstruire les préjugés et favoriser une coexistence pacifique.

7 –

Une approche participative, coopérative et transdisciplinaire.

L'éducation dans le cadre de l'ECSI privilégie les pédagogies actives, basées sur la coopération et l'action collective. Elle place l'apprenant-e comme actrice ou acteur de son parcours d'apprentissage. Elle fait appel à des savoirs issus de domaines variés permettant d'avoir une vue d'ensemble et d'aborder les problématiques mondiales sous divers angles.

8 –

Une perspective éthique.

L'ECSI s'inscrit dans une réflexion éthique sur les choix individuels et collectifs. Elle encourage une prise de conscience des responsabilités de chacun-e envers l'autre et la planète. Cette perspective implique un engagement envers la justice et la durabilité.

9 –

Sensibilisation aux enjeux de développement durable.

L'ECSI est étroitement liée aux Objectifs de développement durable (ODD). Elle sensibilise aux enjeux environnementaux, économiques et sociaux, dans une perspective de durabilité.

Ce terme d'ECSI a peu d'équivalents à l'étranger en dehors du monde francophone, tant aux Nords qu'aux Suds. Certains acteurs africains utilisent toutefois ce concept. Il s'agit, la plupart du temps, d'organisations intégrant des réseaux tels que le Festisol, ayant des partenariats avec des organisations et collectivités françaises et/ou des liens avec des bailleurs en France. Ces acteurs adhèrent à l'ECSI parfois par nécessité (financements), parfois par conviction, tout en ayant une vision plus critique et émancipatrice, insistant sur la nécessité de transformer les structures économiques et politiques mondiales qui maintiennent les inégalités.

« J'ai l'impression que les compréhensions ne sont pas toujours les mêmes au Nord et au Sud. Dans le Sud, nous ne disposons pas de certaines conditions pour l'exercice de la citoyenneté universelle. »
Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation (CLADE)/Équateur

Extrait d'entretiens avec les actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

Mais certains acteurs des Suds semblent relier l'ECSI avant tout à un langage du monde européen et, plus spécifiquement, au monde de la coopération. Ceci s'explique, entre autres, par le fait que le terme s'associe à des lignes de financements de bailleurs des Nords.

« On l'entend davantage dans les agences de coopération bilatérale. En Espagne, il s'agit d'une ligne de financement. Il s'agit d'un terme largement utilisé dans le monde européen. Pour moi, il s'agit d'une citoyenneté exercée du Nord vers le Sud. » Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation (CLADE)/Équateur

Extrait d'entretiens d'actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.



© Migrations et Développement

Jeunes des 2 Rives

Dépasser le cadre conceptuel de l'ECSI pour revenir à l'éducation à l'inter-culturel : l'exemple de Jeunes des 2 Rives (J2R)

Dans le bassin méditerranéen, les organisations de jeunesse en Tunisie, au Maroc, en Algérie et au Liban se sont retrouvées au sein du programme Jeunes des 2 Rives (pilote par Solidarité Laïque), avec pour ambitions de favoriser les engagements citoyens des jeunes, leur ouverture sur le monde et de concrétiser leurs aspirations à un monde plus juste et solidaire.

En s'appuyant sur un réseau de jeunes éducateurs et éducatrices dans une configuration transnationale, les parties prenantes Suds de Jeunes des 2 Rives interrogent les processus d'éducation à la citoyenneté, en particulier pour les jeunes qui subissent le plus les inégalités sociales et territoriales. Le réseau s'intéresse à la relation entre la solidarité internationale et les modalités pédagogiques qui permettent d'activer la citoyenneté locale des jeunes. Or, penser la citoyenneté du local à l'international oblige à confronter leur rapport à une citoyenneté plurielle selon le pays où l'on se situe, et à confronter leur rapport au monde dans le contexte méditerranéen (solidarités palestiniennes, migrations transfrontalières, réchauffement climatique, etc.).

« Lorsque les jeunes traversent la Méditerranée, on se rend compte de cette solidarité, on fait partie de la même société, on construit des liens forts. La cause palestinienne est un exemple de mobilisation dans le cadre de la solidarité internationale. »

Extrait d'entretiens d'actrices et acteurs de l'ECSI - Tunisie.

L'ECSI vient structurer cet angle du programme sous l'impulsion des OSC françaises, mais a nécessité un processus d'appropriation, en particulier par les jeunes de Tunisie et du Maroc, qui ne s'y retrouvent pas toujours.

Pour les associations tunisiennes, elles ont du mal à intégrer l'ECSI dans leurs pratiques. Jusqu'à présent, l'expression est compliquée et les associations ne s'y identifient pas.

« On a fini par arriver au concept de "solidarité locale-mondiale" ; le cadre, c'est le projet, pour rétablir le lien, même le tiret a eu son importance. Pour les Tunisiens et les Marocains, le dernier séminaire à Tunis a nécessité de s'attarder sur le champ lexical, qui est très dur à comprendre. C'est un long travail pour arriver à un langage commun. »

Extrait d'entretiens d'actrices et acteurs de l'ECSI - Tunisie.

Cela a conduit à déconstruire certaines représentations, y compris dans un espace méditerranéen que l'on pourrait penser commun. Si les territoires sont différents, les jeunes peuvent y rencontrer des situations d'oppression similaires (discriminations culturelles, sociales, de genre, géographiques...). Le programme s'appuie sur la conscientisation des causes systémiques de leurs oppressions pour leur donner les outils afin de construire ensemble des solutions adaptées face à ces situations.

Ainsi, l'expérience de Jeunes des 2 Rives s'appuie sur différentes approches des « éducations à » pour s'adapter à ses parties prenantes du sud de la Méditerranée : l'éducation populaire, l'éducation au développement durable, l'éducation à l'interculturalité et, plus récemment, l'éducation aux médias et à l'information. Finalement, la somme de toutes ces formes semble mieux correspondre aux réalités vécues par ces jeunes.

« Quand on a commencé, on a d'abord parlé de la notion de solidarité. Déjà, ce sont les jeunes de la rive nord qui viennent pour être solidaires avec ceux de Tunisie. L'idée de lutter contre les injustices globales est difficile car, de fait, il existe des inégalités dans la circulation des personnes, par exemple. La solidarité était vécue comme une notion venue des jeunes de France. »

« On a eu besoin de réajuster : les ODD, nous, on y contribue, elles permettent de dire "Je suis solidaire avec toute la planète" et de rouvrir ce principe au niveau mondial. C'est là que les jeunes ont compris le lien avec l'ECSI. »

« J2R a créé avec des associations qui travaillent sur l'ECSI une sorte de think thank, qui aborde la manière de mettre en valeur ce qu'on fait au niveau local et, en même temps, ce ne sont pas que les Tunisiens qui sont les récipiendaires, mais tous les citoyens du monde. À partir de là, on est sur le même pied d'égalité, pour viser un monde juste. »

Extraits d'entretiens d'actrices et acteurs de l'ECSI - Tunisie.

Ce langage commun est essentiel et s'ancre nécessairement dans le local, là où l'intérêt est plus direct pour le public, mais aussi pour rassembler et favoriser le dialogue avec les autorités locales. La notion de « solidarité locale-mondiale » permet de mettre en évidence les objectifs communs, dans un premier temps au niveau local (après la reconnaissance par les autorités locales) pour venir ensuite s'ouvrir à la mise en relation internationale.

2.3 Une difficulté à se reconnaître dans la « solidarité internationale »

Finalement, le terme de « solidarité internationale » apparaît peu adapté à la manière dont les actrices et acteurs pensent leur action. Comme le montrent les exemples précédents, ce sont bien des organisations qui œuvrent pour la solidarité, d'abord à un niveau communautaire ou local. Elles peuvent, en outre, se projeter à l'international pour nouer des alliances avec d'autres organisations. Mais elles n'utilisent pas les deux termes ensemble, qui renvoient au cadre de la coopération au développement.

À l'image de l'expérience de Jeunes des 2 Rives, les propos partagés par la grande majorité des actrices et acteurs mettent en évidence **une dissociation des termes « solidarité » et « international »**. Ainsi, du point de vue des personnes consultées, « solidarité » ne rime pas nécessairement avec « international ». Le concept s'intègre dans les visions des actrices et acteurs des « éducations à » de manière naturelle, associées aux idées déjà mentionnées de « bien vivre ensemble ». La solidarité est par conséquent avant tout comprise et appliquée dans la proximité. L'association des termes « solidarité » et « international », qui est une des caractéristiques du concept de l'ECSI, est interprétée par les acteurs des Suds comme un mouvement appliqué du Nord vers les Suds, inscrit dans une vision conventionnelle des relations de coopération et de l'aide au développement.

Si l'international n'apparaît pas en lien avec la solidarité, la dimension internationale figure bien dans la compréhension qu'ont les actrices et acteurs des « éducations à » des enjeux globaux et de leurs impacts directs ou indirects sur leurs territoires. Leurs visions intègrent des approches systémiques et holistiques, tenant souvent compte de la complexité des enjeux que traversent les communautés. Dans ce cadre, l'international peut parfois être conçu par les actrices et acteurs des « éducations à » comme une menace, associée à la mondialisation et ses dérives. Parallèlement, l'international peut aussi être considéré comme une opportunité par les acteurs souhaitant élever leurs actions et leurs stratégies à un autre niveau et visant, notamment, des collaborations politiques autour de luttes et plaidoyers communs. Ceci se voit reflété, entre autres, dans l'intérêt que montrent plusieurs actrices et acteurs interrogés à intégrer des réseaux et à construire des alliances à différentes échelles, notamment celle régionale, qui semble être la mieux exploitée par les actrices et acteurs des « éducations à ».

2.4 L'éducation populaire : un concept davantage approprié, qui traduit une vision politique des « éducations à » pas toujours conscientisée

L'éducation populaire est **le terme qui revient le plus fréquemment dans les entretiens**. Ce résultat peut s'entendre, entre autres, par la forte présence, dans l'échantillon, d'actrices et acteurs ayant participé à la Rencontre Internationale de l'Education Populaire et Solidaire (RIEPS), avec qui un atelier a été organisé, et une représentation importante d'acteurs latino-américains.

Le terme d'« éducation populaire » trouve son origine dans les mouvements sociaux et politiques de la fin du XVIII^e siècle (et notamment celui des Lumières). À la fin du XIX^e et au début du XX^e siècles, des organisations comme la Ligue de l'enseignement et les universités populaires contribuent largement à la diffusion de l'éducation populaire. Influencée au début du XX^e siècle par le mouvement de l'éducation nouvelle (éducation active et centrée sur l'apprenant), l'éducation populaire s'est alors nourrie de méthodes éducatives visant à former des citoyens critiques et autonomes. Après la Seconde Guerre mondiale, des mouvements de jeunesse, comme le scoutisme, ainsi que les centres de loisirs et les Maisons des Jeunes et de la Culture, ont renforcé l'idée que l'éducation populaire devait être un outil d'émancipation individuelle et collective. Le concept s'est ainsi construit progressivement en visant l'accès aux savoirs et à la formation pour tous, en particulier des classes populaires, avec l'objectif d'émanciper les individus et de favoriser leur participation à la vie démocratique et sociale.

« L'éducation populaire est un engagement politique pour transformer le monde. Nous voulons une société où les gens décident de leur propre destin. » CEAAL/Mexique

« L'éducation populaire vise le développement de communautés autonomes, d'une citoyenneté active et critique, capable de transformer son environnement. » Red EPyC/Chili

Extraits d'entretiens d'actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

On remarque qu'une différenciation dans le degré d'adhésion au concept apparaît entre celles et ceux qui se revendiquent de l'éducation populaire et celles et ceux qui découvrent ce terme dans des espaces tels que la RIEPS, tout en menant des actions similaires. Cette dichotomie semble plus présente parmi les acteurs du continent africain, alors que les acteurs latino-américains se revendiquent volontiers comme des parties prenantes de l'éducation populaire.

« On ne savait pas qu'on faisait de l'éducation populaire, jusqu'à récemment. Je me suis rendu compte qu'il s'agit d'une nouvelle vision de l'apprentissage qui permet de mettre tout le monde sur un pied d'égalité, qui ne prend pas en compte le niveau intellectuel [des participant·e·s]. » Convergence/Côte d'Ivoire

« On ne savait pas que l'éducation populaire se croisait avec ce qu'on faisait. C'est à travers plusieurs ateliers que nous avons rencontré les acteurs de l'éducation populaire, on s'est rendu compte qu'on faisait pratiquement la même chose. » On est ensemble/Cameroun

Extraits d'entretiens d'actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

Enfin, l'éducation populaire, de par son historique, a aussi donné lieu à une production nourrie d'outils et d'approches méthodologiques en matière d'animation (on parle d'outils d'éducation populaire). De nombreuses organisations qui ne se revendiquent pas actrices et acteurs de l'éducation populaire utilisent ces outils parce qu'elles les jugent efficaces et adaptés dans leurs contextes pour répondre à leurs objectifs (par exemple : accompagner la mise en place de l'agroécologie).

2.5 L'Amérique latine, berceau et moteur de l'éducation populaire « politique »



© Festival Alimentaire au Pérou

L'éducation populaire en Amérique latine a des racines profondes, influencées par les contextes sociaux, politiques et économiques propres à une région marquée par des dictatures, des inégalités économiques criantes et des luttes pour la justice sociale.

« Pour moi, l'éducation populaire solidaire est une approche, une forme d'éducation qui permet de donner aux citoyens les outils nécessaires, notamment les outils d'engagement citoyen nécessaires, afin qu'ils soient des acteurs pleins et entiers de la société dans laquelle ils se trouvent. » Réseau Zoodo Action et Solidarité/Burkina Faso

« L'éducation populaire est un engagement politique pour transformer le monde. Nous voulons une société où les gens décident de leur propre destin. Je crois que l'éducation populaire est une façon de lire le monde pour le transformer. L'éducation populaire inclut des processus organisationnels ou des processus de revendication de droits. Il faut analyser la réalité et, à partir de là, répondre aux besoins. » CEAAL/Mexique

« En Amérique latine, au Brésil, nous sommes très forts en ce qui concerne les mouvements sociaux, en matière d'éducation populaire, avec Paulo Freire et toute la question de la théologie de la libération et des communautés ecclésiastiques de base. Nous avons passé un demi-siècle à cela. Nous ne sommes pas là pour mourir, nous sommes là pour résister, et vivre. » Terramar/Brésil

Extraits d'entretiens d'actrices et acteurs de l'ECSI en Amérique latine.

Inspirée notamment par des courants de pensée progressistes et révolutionnaires, comme **la théologie de la libération et les théories décoloniales**, l'éducation populaire est devenue un outil d'émancipation, cherchant à conscientiser les classes populaires sur leurs droits et leur pouvoir d'action collective. Elle prend ainsi une dimension particulièrement militante, associée à la lutte contre les inégalités sociales, la pauvreté et l'oppression politique. L'ouvrage *Pédagogie des opprimés* (1970) de Paulo Freire, pédagogue brésilien et figure emblématique de l'éducation populaire du continent, développe précisément l'idée que l'éducation doit être un processus de conscientisation par lequel les opprimés prennent conscience de leur condition d'oppression et s'organisent pour surmonter l'injustice sociale. Cette même idée est impulsée par le mouvement de la théologie de la libération (1960-1970), initié par des prêtres et des théologiens comme Gustavo Gutiérrez au Pérou et Leonardo Boff au Brésil.

Les entretiens menés et la revue documentaire ont permis de mettre en évidence une vision particulière de l'éducation populaire depuis l'Amérique latine, avec :

1 – La nécessité d'une prise de conscience individuelle et collective : un des principes fondamentaux est la conscientisation des structures d'oppression.

2 – L'action collective et l'émancipation : l'éducation populaire en Amérique latine est intrinsèquement liée à l'idée de transformation sociale. Elle ne se limite pas à la transmission de savoirs, mais cherche à créer des citoyens capables d'agir collectivement pour changer leur réalité sociale, politique et économique.

3 – L'approche communautaire : les processus éducatifs se déroulent souvent au sein de communautés (mouvements sociaux, syndicats, organisations paysannes ou quartiers populaires) et se basent sur des besoins locaux.

4 – L'éducation critique et expérientielle : l'éducation populaire encourage une réflexion critique basée sur la réalité sociale. L'apprentissage ne se fait pas en assimilant des connaissances abstraites, mais en partant de l'expérience vécue des participant·e·s et en réfléchissant à leurs conditions sociales.

2.6 L'éducation communautaire, un principe d'action pour les organisations de base

L'éducation communautaire est un concept qui a été régulièrement évoqué dans les entretiens et les questionnaires, notamment par des organisations de base avec un fort ancrage local. Ce concept place la communauté au cœur du processus éducatif. Développée en dehors des structures éducatives formelles, elle cherche à répondre aux besoins spécifiques des populations locales. Elle vise la participation active des membres de la communauté, leur autonomie, leur engagement et leur capacité à résoudre collectivement les défis auxquels ils sont confrontés.

« Le positionnement du Buen Vivir en opposition au système dominant qui impose le développement qui vient avec son fardeau. Penser à l'avenir, ce n'est pas penser aux deux prochaines années, c'est penser à 50 ans, à la façon dont vivront nos petits-enfants. » FOSPA/ Pérou

« Nous comprenons que l'articulation communautaire est importante, mais il est important que cette articulation conduise à une lutte politique afin que nous puissions obtenir de réels gains pour la vie des gens. Nous avons besoin que cette lutte et cette articulation se transforment en réalisations pour ces communautés. » CEDECA Ceara/Brésil

« L'éducation communautaire ne va pas jusqu'à parler d'éducation transformatrice, mais elle parle de "cultures éducatives" parce qu'elle est envisagée sous l'angle de la valorisation des siens, du point de vue des communautés originelles, indigènes, natives et des quartiers populaires. » FOSPA/Pérou

Extraits d'entretiens d'actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

Les entretiens ont permis d'identifier les principales caractéristiques de l'éducation communautaire selon les actrices et acteurs interrogés :

1 – Centrée sur la communauté : L'éducation communautaire est nécessairement localisée et contextualisée. Elle s'adapte aux besoins, aux priorités et aux réalités sociales, économiques, environnementales et culturelles spécifiques des communautés.

2 – Co-construction des savoirs par l'action et participation : L'un des principes clés est la participation active des membres de la communauté. Elle encourage une co-construction des savoirs et un apprentissage par l'action, par la mise en place de projets concrets.

3 – Développement des compétences pratiques : L'un des objectifs principaux est de développer des compétences pratiques et directement utiles dans la vie quotidienne, directement transférables à l'amélioration des conditions de vie et au développement local.

4 – Approche intergénérationnelle et participative : Elle encourage les échanges intergénérationnels. Il existe une valorisation des expériences et savoirs des personnes âgées, ainsi qu'une reconnaissance des jeunes comme porteurs de nouvelles idées et de solutions innovantes. Cette approche favorise un apprentissage mutuel, renforce la cohésion sociale et la participation de toutes et tous au sein de la communauté.

5 – Cultures locales et identités collectives : Elle valorise les cultures locales et les savoirs traditionnels. Elle encourage la préservation des identités collectives et des pratiques culturelles tout en intégrant des savoirs nouveaux et en développant des compétences adaptées aux réalités contemporaines.

6 – Résilience et durabilité sur le long terme : L'éducation communautaire, notamment celle promue au sein de communautés indigènes, porte un regard sur le long terme. Elle vise la prise en compte et l'adaptation aux changements, qu'ils soient écologiques ou économiques, et à construire des moyens de subsistance plus durables.

2.7 Éducation à la paix, aux droits humains, transformatrice... Une diversité de concepts qui reflète la pluralité des approches

L'éducation transformatrice est un concept ancré dans les mouvements de pensée critique, de justice sociale et d'émancipation. Il a été repris par l'UNESCO et les institutions qui lui sont proches, notamment les acteurs de la Campagne Mondiale pour l'Éducation. Ce terme englobe plusieurs autres concepts et peut constituer un synonyme des « éducations à », telles que l'éducation populaire, l'ECM ou bien encore l'EDD, l'éducation à la paix, d'éducation aux droits humains...

« L'éducation transformatrice pour nous ici, dans notre pratique, est l'écoute et la prise de décision. Dans la façon dont nous travaillons avec nos communautés ici (...), nous écoutons ce que vivent les familles, ce qu'elles ressentent, quelles sont leurs limites. Quels sont leurs difficultés et leurs défis et, en fonction de ce qu'elles indiquent, nous agissons ensemble. (...) La première étape est de comprendre à quel point l'éducation populaire est populaire. Ce sont les gens qui décident, les gens qui ressentent, ceux qui agissent. Cette pédagogie [de Paulo Freire] n'est pas seulement une pédagogie, mais une éducation qui transforme et libère. Quand nous parlons de cette éducation issue de l'éducation populaire, nous pensons à d'autres formes d'expérience, où nous pouvons aborder la terre non pas pour l'amour de la terre, mais avec le territoire. » Mouvement des sans-terre, Brésil

« Nous utilisons beaucoup l'éducation transformatrice, c'est le concept qui nous identifie le plus, il nous relie à l'éducation libératrice, à la pensée critique, à la justice sociale. » Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation (CLADE)/Équateur

Extraits d'entretiens d'actrices et acteurs de l'ECSI en Amérique latine.

L'éducation à la paix. Dans les contextes de conflit comme au Burkina Faso ou en Colombie, les actrices et acteurs interrogés utilisent davantage ce concept, avec l'ambition d'éviter la résurgence de la guerre ou son expansion.

« La guerre est à nouveau de retour dans tous les espaces géographiques du monde. Et, cela, c'est le fait des hommes. Et nous devons travailler sur les hommes. Si les hommes sont bien informés, bien sensibilisés aux enjeux, qu'ils soient locaux ou globaux, aux enjeux de ce monde, nous leur permettrons d'avoir de bons choix et de, surtout, être des artisans de la paix. » Réseau Zoodo Action et Solidarité/Burkina Faso

« [Nous visons à] développer le potentiel de citoyens du monde de nos jeunes afin qu'ils deviennent des citoyens heureux, actifs, utiles et artisans de paix. » Réponse au questionnaire

Extraits d'entretiens et du questionnaire à destination des actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

Les entretiens ont permis d'identifier les principales caractéristiques de l'éducation à la paix selon les actrices et acteurs interrogés :

1 – La non-violence : L'éducation à la paix enseigne la résolution des conflits par des moyens non violents et la promotion d'une culture de paix à tous les niveaux.

2 – La justice sociale : Elle met l'accent sur la lutte contre les inégalités, la discrimination et l'oppression sous toutes ses formes comme conditions préalables à la paix.

3 – Le dialogue et la tolérance : L'importance du dialogue interculturel, de la compréhension mutuelle et de la tolérance est au cœur de l'éducation à la paix.

4 – La gestion des conflits : Elle enseigne des compétences pratiques de médiation et de négociation pour résoudre les conflits de manière constructive.

5 – La citoyenneté mondiale : L'éducation à la paix vise à développer un sens de responsabilité globale et à encourager la solidarité internationale.

Éducation aux droits humains. D'autres actrices et acteurs, notamment celles et ceux qui appartiennent à des organisations de défense des droits humains, évoquent également « l'éducation aux droits humains » centrée sur la connaissance et l'exercice des droits individuels et collectifs dans un cadre démocratique.

« Notre vision est un monde où tous les humains jouissent pleinement et expriment avec dignité et équité leurs droits fondamentaux, sans la moindre trace de discrimination, érigeant un socle solide pour la société. »

« [Nous voulons] une société juste et solidaire où chaque individu (en particulier les enfants et les jeunes) est habilité à jouir de ses droits fondamentaux et à participer activement à son propre développement et à celui de sa communauté. »

Extraits des réponses au questionnaire à destination des actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

Les entretiens ont permis d'identifier les principales caractéristiques de l'éducation aux droits humains selon les actrices et acteurs interrogés :

1 – Universalité et indivisibilité des droits humains : L'éducation aux droits humains repose sur le principe fondamental que les droits s'appliquent à tous, sans distinction de nationalité, de race, de sexe, de religion ou de condition sociale, sont interdépendants et doivent donc être respectés ensemble.

2 – Approche fondée sur les valeurs : L'EDH promeut des valeurs telles que la dignité humaine, l'égalité, la liberté et le respect de la diversité. Elle vise à promouvoir un sens de la justice et de la solidarité, tout en encourageant la tolérance et la compréhension mutuelle entre individus et communautés.

3 – Connaissance des droits et des devoirs : Une composante clé de l'EDH est la connaissance des droits ainsi que des mécanismes légaux de protection de ceux-ci. Elle souligne également les responsabilités et devoirs des citoyens pour respecter les droits d'autrui.

4 – Participation active et citoyenneté responsable : L'EDH met l'accent sur l'engagement citoyen et la participation active. Elle encourage les individus à jouer un rôle actif dans la défense des droits humains et à participer aux processus démocratiques. Cela inclut la dénonciation des violations des droits, la sensibilisation des autres aux questions de droits humains et l'engagement dans des actions collectives pour la promotion de la justice sociale.

5 – Sensibilisation à la diversité et à la lutte contre la discrimination : L'éducation aux droits humains promeut le respect de la diversité et la lutte contre toutes formes de discrimination, qu'elle soit basée sur la race, le sexe, la religion, l'orientation sexuelle, ou d'autres facteurs.

Enfin, d'autres concepts ont été mobilisés :

- Éducation à la terre, surtout par les organisations paysannes.
- Éducation à la terre-mère, surtout par les organisations représentant des peuples autochtones d'Amérique latine.
- Éducation à l'interculturalité, notamment dans des contextes de tensions ou conflits interethniques.
- Éducation aux médias, avec plusieurs approches selon les contextes : libérer la parole des jeunes, lutter contre la désinformation ou permettre l'expression d'une opinion libre et critique.

La diversité de la terminologie utilisée est le reflet de la diversité des approches, actions ou actrices et acteurs des « éducations à ». Elle invite à ne pas se restreindre à un concept, mais bien à considérer les « éducations à » comme des nuances d'une même vision globale de la transformation.

2.8 L'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) et l'éducation au développement durable (EDD) : des concepts largement connus, mais peu mobilisés par les acteurs de la société civile

La revue documentaire a permis de mettre en évidence des caractéristiques communes entre l'ECM et l'EDD :

1 – Interdisciplinarité : L'EDD et l'ECM adoptent toutes deux une approche transversale et multidimensionnelle.

2 – Citoyenneté active : Elles mettent l'accent sur l'engagement et la participation active des citoyen-ne-s à la résolution des défis globaux.

3 – Pensée critique et réflexion éthique : Les deux approches valorisent le développement de la pensée critique et l'action fondée sur une réflexion éthique.

4 – Dimension globale : L'EDD et l'ECM insistent sur l'interdépendance mondiale et la nécessité d'une prise en compte des impacts à l'échelle planétaire.

5 – Ancrage institutionnel : La promotion par l'UNESCO de ces deux approches leur confère une forte légitimité auprès des institutions publiques nationales (notamment les ministères en charge de l'éducation) qui cherchent à les inclure dans les curricula éducatifs.

Elle a aussi montré des particularités propres à chacune des approches :

1 – L'EDD se concentre davantage sur les **enjeux environnementaux et de durabilité**, tandis que l'**ECM** se focalise plus sur les **droits humains, la justice sociale et la paix**, même si l'UNESCO promeut une vision assez large de l'EDD, pouvant englober également la citoyenneté, les droits humains ou la paix.

2 – L'EDD intègre fortement la notion de **soutien aux générations futures** à travers une gestion durable des ressources, tandis que l'ECM met plus l'accent sur l'**action citoyenne** immédiate dans les processus démocratiques et de gouvernance mondiale.

Arrivées en tête des concepts connus par les répondant-e-s au questionnaire, l'ECM et l'EDD ont la particularité d'avoir été impulsées par l'ONU, et notamment par l'UNESCO (*voir zoom page suivante*).

Si les premiers instruments juridiques internationaux faisant la promotion de l'ECM datent de la Conférence de Rio de 1992, l'adoption de l'Agenda 2030 et des **Objectifs de développement durable (ODD)** par l'ONU en 2015 a joué un rôle clé dans la diffusion des deux concepts visés par une cible de l'ODD 4. Ceux-ci se basent sur une approche transversale et holistique, qui relie les dimensions économique, sociale, environnementale et culturelle dans les processus éducatifs et qui valorisent la paix, les droits humains et la citoyenneté mondiale.

Cible 4.7 : D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable.

Extrait de l'ODD Éducation de qualité.



Cependant, ils ont été très peu utilisés dans les entretiens réalisés avec des organisations de la société civile, les personnes rencontrées faisant davantage référence à l'éducation populaire, à l'ECSI, à l'éducation à la paix, à l'éducation communautaire... Ils semblent surtout mobilisés par les actrices et acteurs institutionnels (ministères notamment) qui cherchent à aligner leurs politiques (éducation notamment) sur ce cadre international onusien adopté par la quasi-totalité des États.

Le cadre onusien des « éducations à »

La reconnaissance des « éducations à » dans un cadre onusien est fondamentale pour leur appropriation et leur promotion par les États. Les États, particulièrement dans les pays du Sud, s'inspirent de ces cadres – dont ils sont signataires – pour élaborer les axes de leurs politiques éducatives. Par ailleurs, les États du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE cherchent, le plus souvent, à aligner leurs stratégies de coopération sur ces cadres internationaux. L'étude de cas ci-dessous relate les évolutions des « éducations à » au niveau international.

La reconnaissance progressive des « éducations à » et de leur caractère « transformatif »

1945 : Acte constitutif de l'UNESCO

1974 : Adoption de la recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales. Il s'agit du premier document international qui définit l'éducation comme un levier pour la paix, la compréhension internationale, les droits de l'homme et les libertés fondamentales.

1992 : Reconnaissance lors de la Conférence des Nations Unies de Rio de Janeiro du rôle crucial de l'éducation dans la transition vers un développement durable

2002 : Proclamation par l'Assemblée générale des Nations Unies de la décennie 2005-2014 pour l'éducation au service du développement durable (DEDD)

2012 : Initiative mondiale pour l'éducation pour tous (2012) du secrétaire général des Nations Unies, qui fait de l'éducation à la citoyenneté mondiale une priorité

2015 : Lancement du Programme d'action global pour l'éducation en vue du développement durable 2015-2019

2015 : Déclaration d'Aichi-Nagoya sur l'éducation au développement durable, qui reconnaît la spécificité et le rôle transformatif de l'EDD

2015 : Inscription de l'EDD dans l'ODD 4 (priorité 4.7)

2019 : Publication du Cadre pour la mise en œuvre de l'éducation en vue du développement durable (EDD) après 2019

2020 : Publication par l'UNESCO de la feuille de route EDD pour l'Agenda 2030 : reconnaissance de l'EDD comme levier transversal pour les ODD

2021 : Déclaration de Berlin dans laquelle les États s'engagent à intégrer les EDD à tous les niveaux dans les politiques d'éducation

2022 : Publication du rapport GRALE 5, avec un focus sur l'éducation à la citoyenneté

2023 : Adoption de la recommandation sur l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et le développement durable lors de la Conférence générale de l'UNESCO, premier instrument normatif qui encadre l'éducation à la citoyenneté mondiale

Du droit à l'éducation au développement durable

Si l'acte constitutif de l'UNESCO (1945) prévoit que l'institution promeuve « *des méthodes d'éducation convenables pour préparer les enfants du monde entier aux responsabilités de l'homme libre* », il a fallu attendre plusieurs décennies pour que la spécificité des « éducations à » soit reconnue. Pendant longtemps, l'acquisition des compétences de base (lecture, écriture, calcul) compose le socle des politiques éducatives. La recommandation de 1974 représente une première étape, car elle établit un lien entre éducation et libertés fondamentales, sans toutefois faire de distinction entre différentes approches éducatives.

La Conférence des Nations Unies de Rio, en 1992, deux ans après la publication du premier rapport du GIEC, constitue un tournant. Celle-ci reconnaît « *le rôle crucial de l'éducation dans la transition vers un développement durable* ». Le programme Agenda 21 adopté lors de la Conférence consacre un chapitre (36) au rôle de l'éducation, et plus particulièrement de l'éducation à l'écologie et de l'éducation à l'environnement et au développement, en insistant sur le besoin de sensibiliser les populations – et particulièrement les plus jeunes – à ces enjeux. L'UNESCO est alors désignée comme maître d'œuvre de cette priorité.

Dix ans plus tard, l'Assemblée générale des Nations Unies proclame la décennie 2005-2014 pour l'éducation au service du développement durable (DEDD). Celle-ci invite les gouvernements à prendre en compte les enjeux liés au développement durable dans leurs politiques d'éducation.

La déclaration d'Aichi-Nagoya (2015) : une vision politique de rupture

Alors que cette décennie prend fin, l'UNESCO lance, lors de la Conférence mondiale d'Aichi-Nagoya, le Programme d'action global pour l'éducation en vue du développement durable. La déclaration adoptée par les États membres à cette occasion constitue un instrument normatif de référence au niveau international. Elle représente aussi une rupture par rapport aux précédentes, puisqu'elle reconnaît le rôle « transformateur » de l'EDD et lui confère une vision politique ancrée dans les traditions démocratiques. Il ne s'agit plus uniquement de sensibiliser à des enjeux de développement durable, mais de construire une citoyenneté éclairée et critique.

« Nous, les participants, INSISTONS sur la capacité qu'a l'EDD d'aider les apprenants à se transformer eux-mêmes ainsi que la société dans laquelle ils vivent, en développant des connaissances, des savoirs, des attitudes, des compétences et des valeurs nécessaires pour aborder la citoyenneté mondiale et les défis contextuels locaux du présent et de l'avenir, comme la réflexion critique et systémique, la résolution de problèmes par l'analyse, la créativité, le travail en collaboration et la prise de décisions dans un contexte d'incertitude, ainsi que la compréhension de l'interdépendance des tâches et des responsabilités mondiales qui émanent de cette prise de conscience. »

Enfin, cette déclaration dessine deux axes d'intervention qui constituent, encore à ce jour, l'épine dorsale de nombreuses politiques en faveur des EDD, en invitant les États à :

« a) examiner les objectifs et les valeurs qui sous-tendent l'éducation, et évaluer la mesure dans laquelle les politiques éducatives et les programmes atteignent les objectifs de l'EDD ; renforcer l'intégration de l'EDD dans les politiques d'éducation, de formation et du développement durable, avec une attention particulière portée aux approches systémiques et holistiques, et à la coopération et aux partenariats multi-parties prenantes entre les acteurs du secteur de l'éducation, du secteur privé, de la société civile et ceux qui travaillent dans les divers domaines du développement durable ; et pour assurer l'éducation, la formation et le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs pour intégrer avec succès l'EDD dans l'enseignement et l'apprentissage ; b) allouer et mobiliser des ressources importantes pour traduire les politiques en actions, en particulier le renforcement des capacités institutionnelles nécessaires à l'éducation formelle et non formelle et à l'apprentissage aux niveaux national et sous-national dans les cinq domaines d'action prioritaires du Programme d'action global. »

Une impulsion amplifiée par l'Agenda 2030

Forte de cette reconnaissance par les États signataires de la déclaration d'Aichi-Nagoya, l'EDD a été inscrite dans l'Agenda 2030 comme priorité au sein de l'ODD 4, relatif à l'éducation :

« 4.7 : D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement du-

nable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable. »

Alors que le Programme d'action globale a pris fin en 2019, l'EDD dispose désormais de sa propre feuille de route au niveau onusien, élaborée en 2020 dans la continuité du Programme d'action global pour l'éducation en vue du développement durable. Cette feuille de route consacre le rôle central de l'EDD dans la mise en œuvre des ODD, dont elle devient un levier transverse de mise en œuvre.

L'inscription de l'EDD à la fois comme priorité et levier des ODD devrait permettre aux « éducations à » de franchir un pas : les États sont désormais redevables, à travers les mécanismes de rapports périodiques, de la mise en œuvre des ODD.

La reconnaissance tardive de l'ECM par les États malgré des actions déjà en cours

Bien que les textes sur l'EDD mentionnent les enjeux de citoyenneté et que les Nations Unies promeuvent le concept d'éducation à la citoyenneté mondiale depuis au moins 2012 et l'Initiative mondiale pour l'éducation avant tout (2012), il a fallu attendre 2023 pour que les États membres adoptent le premier instrument normatif reconnaissant l'éducation à la citoyenneté mondiale par la révision de la recommandation de 1974. Le concept de citoyenneté mondiale existe pourtant depuis longtemps et est même plus diffusé que celui d'éducation au développement durable, selon une étude de l'UNESCO (2020).

Cette adoption, en 2023, fait suite à des « *progrès significatifs en matière d'éducation à la citoyenneté* » rapportés dans le rapport GRALE 5 (2022). Celui-ci explique que « *les réponses des États membres témoignent du fait que les politiques portent une plus grande attention à l'éducation à la citoyenneté qu'il y a trois ans (GRALE 4). Près des trois quarts (74 %) des pays indiquent qu'ils sont en train d'élaborer ou de mettre en œuvre des politiques en lien avec l'éducation à la citoyenneté.* »

Si cette reconnaissance apparaît tardive, c'est aussi en raison du caractère « *politique* » des enjeux de citoyenneté. La révision de la recommandation explique ainsi que les actions éducatives pourront porter sur : « *le droit des peuples à l'autodétermination* », le « *respect des droits de l'homme y compris ceux des réfugiés* », la « *colonisation et la décolonisation* », l'utilisation des « *ressources naturelles* », ou encore « *l'inadmissibilité de l'emploi de la science et de la technique à des fins de guerre* », entre autres.

Objectifs de l'éducation à la citoyenneté mondiale pour les apprenants (UNESCO) :

- Comprendre les structures de la gouvernance mondiale, les droits et les responsabilités, les questions mondiales et les liens entre les systèmes et les processus mondiaux, nationaux et locaux ;
- Reconnaître et apprécier les différences et les identités multiples, par exemple la culture, la langue, la religion, le genre et notre humanité commune, et développer des compétences pour vivre dans un monde de plus en plus diversifié ;
- Acquérir et appliquer des compétences citoyennes cruciales, par exemple l'examen critique, la capacité à utiliser les technologies de l'information et les médias, l'esprit critique, la prise de décision, la résolution de problèmes, la négociation, la consolidation de la paix et la prise de responsabilités personnelles et sociales ;
- Reconnaître et examiner les croyances et les valeurs, et leur influence sur la prise de décision politique et sociale, la perception de la justice sociale et l'engagement des citoyens ;
- Accorder de l'attention et faire preuve d'empathie à l'égard des autres et de l'environnement, et respecter la diversité ;
- Acquérir des valeurs d'équité et de justice sociale, ainsi que des compétences pour analyser de manière critique les inégalités liées au genre, à la situation socio-économique, à la culture, à la religion et à l'âge, ainsi que d'autres questions ;
- Participer et contribuer aux affaires mondiales contemporaines aux niveaux local, national et mondial en tant que citoyens mondiaux informés, engagés, responsables et alertes.

Éducation à la citoyenneté mondiale : thèmes et objectifs d'apprentissage, 2020, UNESCO.

Typologie des acteurs et actrices de l'ECSI aux SUDS : l'importance de la société civile organisée

Principaux constats

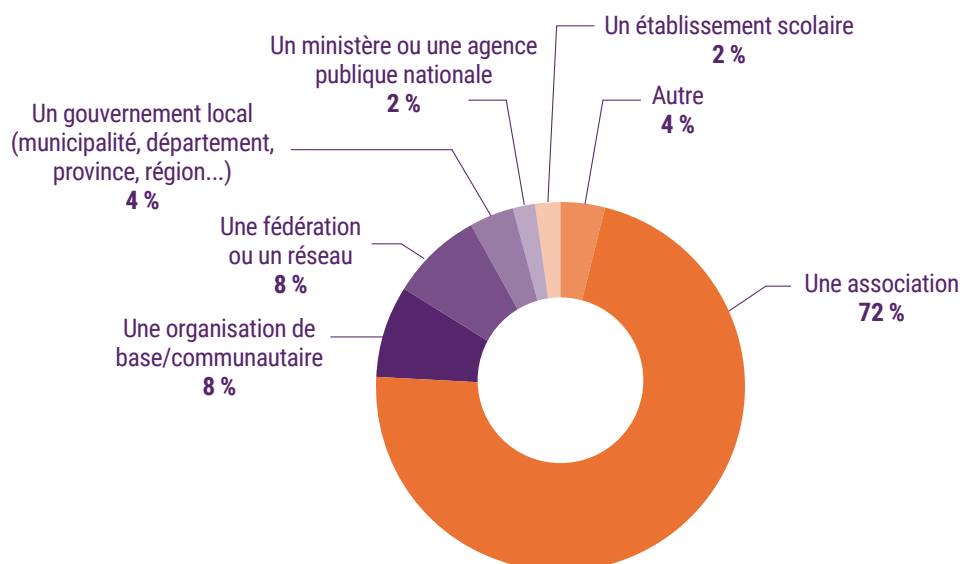
- Les organisations de la société civile sont, de loin, les plus engagées dans les « éducations à », particulièrement les organisations de base – qui, in fine, mettent en place les actions de terrain –, et les organisations ou réseaux nationaux qui construisent et portent des revendications politiques en lien avec le vécu des communautés sur le terrain. Dans une grande partie des cas, les collectifs ou réseaux se forment autour de professionnel·le·s (notamment en Amérique latine) et de mouvements citoyens (notamment en Afrique de l'Ouest).
- De nombreux États se sont engagés, dans le cadre de déclarations onusiennes, à institutionnaliser l'éducation au développement durable et l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les stratégies d'éducation, les programmes scolaires et les formations des enseignant·e·s. Malgré des avancées notables rapportées, les résultats concrets de ces politiques sont encore peu perceptibles pour les actrices et acteurs de la société civile interrogés, sauf dans des domaines spécifiques, comme les programmes d'alphabétisation des enfants ou adultes non scolarisés (Afrique de l'Ouest et Asie), l'éducation interculturelle bilingue (Amérique latine), le développement du volontariat (Afrique de l'Ouest et Afrique centrale).
- Les relations entre la société civile et les acteurs institutionnels sont parfois complexes, les « éducations à » pouvant se construire en résistance face à des institutions vues comme garantes d'un ordre social injuste et discriminant. Certaines organisations de la société civile se positionnent toutefois dans un rôle de médiation, impliquant les institutions locales et nationales et les incitant à développer des politiques publiques favorables en la matière.
- La coopération internationale joue un rôle important dans le soutien aux actrices et acteurs des « éducations à », même s'il est jugé insuffisant.

² À noter que les États des Suds les plus actifs selon les documents de l'UNESCO consultés (Namibie, Kenya, Costa Rica notamment) ne correspondent pas toujours aux États des acteurs que nous avons interrogés (Amérique du Sud, Maghreb et Afrique centrale et de l'Ouest principalement).

3.1 Des initiatives d'abord impulsées par les sociétés civiles organisées

À quel type d'organisation appartenez-vous ?

(Enquête auprès des actrices et acteurs des Suds des « éducations à » - 131 réponses)



D'après l'enquête, les actrices et acteurs de la société civile – associations, organisations de base et fédérations/réseaux – constituent de très loin le principal vivier d'actrices et acteurs des « éducations à » (89,6 % en cumulé). Ces résultats ne sont toutefois pas représentatifs et sont intimement liés aux modes de diffusion de l'enquête. Ils permettent néanmoins de mettre en avant trois composantes des sociétés civiles :

Les organisations de base ou organisations communautaires

Présentes dans les quartiers, les villages, les territoires (ruraux comme urbains), elles forment le noyau des actrices et acteurs qui mobilisent les « éducations à » aux Suds. Leur importance sur le terrain est bien supérieure à la part des répondant-e-s à l'enquête (8,2 %) et elles peuvent se confondre avec les associations puisqu'elles ont souvent un statut associatif. Par ailleurs, les associations, d'envergure nationale s'appuient le plus souvent sur les organisations communautaires de base pour mettre en œuvre leurs actions.

Ces organisations peuvent se regrouper au sein de mouvements plus larges, à l'image du Mouvement des travailleurs ruraux sans-terre (MST) au Brésil. Ce mouvement social de masse autonome cherche à articuler et à organiser les travailleurs ruraux et la société pour réaliser une réforme agraire et un projet populaire pour le Brésil. Le MST est organisé dans 24 États, répartis dans les cinq régions du Brésil. Au total, ce sont environ 450 000 familles qui ont conquis la terre grâce à la lutte et à l'organisation des travailleurs ruraux. L'éducation populaire, l'éducation aux droits humains et à l'environnement guident la plupart de leurs actions.

« Des groupes accompagnent notre cheminement, ils construisent au fur et à mesure du temps, d'autres groupes deviennent des forces vives comme un groupe de femmes, aujourd'hui qui a un réel pouvoir de rassemblement, qui aborde les questions de genre, pour lutter contre le machisme, très fort dans les campagnes brésiliennes. »
Mouvement des sans-terre/Brésil

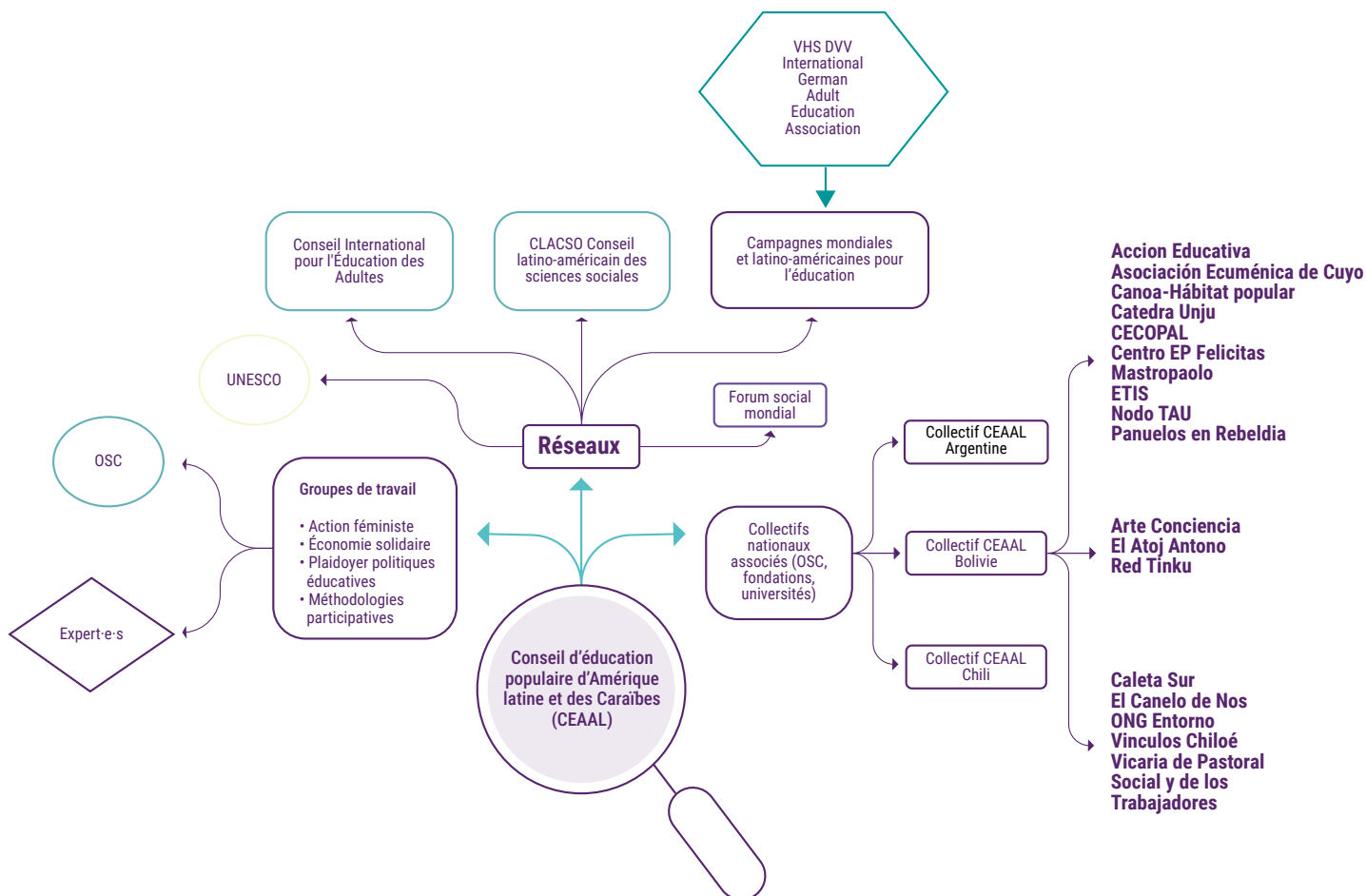
« Ce concept va avec l'éducation traditionnelle au Burundi, c'est au coin du feu, c'est toute la famille qui participe aux débats, à la transmission et au-delà, au niveau des voisins et des quartiers. Il y a un chef toutes les dix maisons, avec concertation sur les questions sociales et l'amélioration. Au départ, on a appelé ça Éducation informelle. Ça ne concerne pas le reste du monde. L'échelle s'arrête au niveau du quartier. On a essayé plus tard d'internationaliser, mais on a perdu ce lien. On est revenus à la communauté de quartier. Le reste du monde vient par les expériences de ceux qui ont voyagé et qui transmettent ensuite. » ALDP (Emmaüs International)/Burundi

Extraits d'entretiens avec des actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

Les réseaux, forums et plateformes de professionnel·le·s

On observe des regroupements de compétences, de métiers ou d'expertises (éducatrices et éducateurs, chercheuses et chercheurs, anthropologues, sociologues, plaidoyer, journalistes), notamment en sciences sociales et humaines, en agronomie, développement local, ou le plus souvent dans un cadre pluridisciplinaire. Ces réseaux ou regroupements permettent des échanges entre praticien·ne·s des « éducations à », actrices et acteurs de recherches académiques et institutions dans une perspective de productions et de partage de savoirs et de pratiques. Leur implantation est le plus souvent régionale, voire internationale. Elle est facilitée par des espaces et un agenda de rencontres. En Amérique latine, on y retrouve entre autres des réseaux plus institutionnels, tels que le CEAAL (Conseil d'éducation populaire d'Amérique latine et des Caraïbes), qui dispose d'une certaine reconnaissance pour porter un plaidoyer au niveau international, ainsi que des réseaux de chercheuses et chercheurs (CLACSO) liés aux institutions internationales (UNESCO), de praticien·ne·s (EPJA) ou de militant·e·s féministes (REPEM).

Cartographie du réseau partenarial et structurel du CEEAL



Le CEEAL fait le lien entre éducation populaire et diverses thématiques à travers des groupes de travail constitués autour de l'action féministe anti-patriarcale, l'économie solidaire, le plaidoyer politique et les méthodologies participatives, et la construction de connaissances. Ces espaces illustrent les points d'intersection entre différents mouvements et structurations ayant des visions complémentaires et convergentes. Les thématiques transverses telles que la souveraineté et l'intégration des peuples, la justice sociale, la démocratie sont abordées par le CEEAL du point de vue des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de l'interculturalité critique, d'une option économique éthique, durable et équitable et sous une approche pédagogique et politique émancipatrice.

Bénéficiant d'un soutien de base apporté par les membres qui contribuent financièrement à hauteur de 100 \$ par an chacun, le CEEAL s'est stratégiquement positionné – de par son ancrage local et global – comme un référent pour les sujets ayant trait à l'éducation populaire, accédant ainsi à des financements de diverses entités, comme DVV International et le ministère de l'Éducation d'Allemagne avec qui le CEEAL signe des collaborations sur trois ans, la Fondation Roi Baudouin et Oxfam.

Les groupements informels de citoyens, ou les groupes de travail au sein et en dehors des organisations

Bien qu'informels, les groupes de travail et de réflexion favorisent les sujets de nature transversale et l'intersection des problématiques en prenant mieux en compte les populations qui en sont habituellement exclues (groupes de femmes, groupes indigènes, jeunes groupe LGBTQ+, mouvements noirs, afrodescendants, etc.). Ils permettent souvent de donner une inflexion aux projets des organisations qui recherchent une meilleure appropriation des problématiques contemporaines et de leur interdépendance. Ce mode d'organisation participe à s'émanciper de cadres trop formels et peu flexibles, qui limitent les actions et les prises de position des participant·e·s. On retrouve ces groupes de travail dans la plupart des organisations de taille moyenne, de plus de 20 personnes (bénévoles et salarié·e·s confondus).

« Le Red EPyC [groupe de travail sur l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la coexistence démocratique] regroupe entre 30 et 40 éducateurs et se définit comme un espace d'éducateurs populaires avec une approche dynamique ayant pour ligne directrice de passer de l'idée de réseaux à celle de mouvements. »

Extrait d'entretiens avec le Red EPyC au Chili.

Ces groupes de travail ont une production propre et une relative liberté d'action et de diffusion en matière d'« éducation à ». Ils permettent d'explorer les sujets sous différents angles qui ne sont pas toujours représentés ou pris en compte au sein des instances dirigeantes des réseaux, notamment les plus anciennement structurés. Ces formes répondent aussi à un besoin de renouvellement dans les espaces de pouvoir et de décision des réseaux.

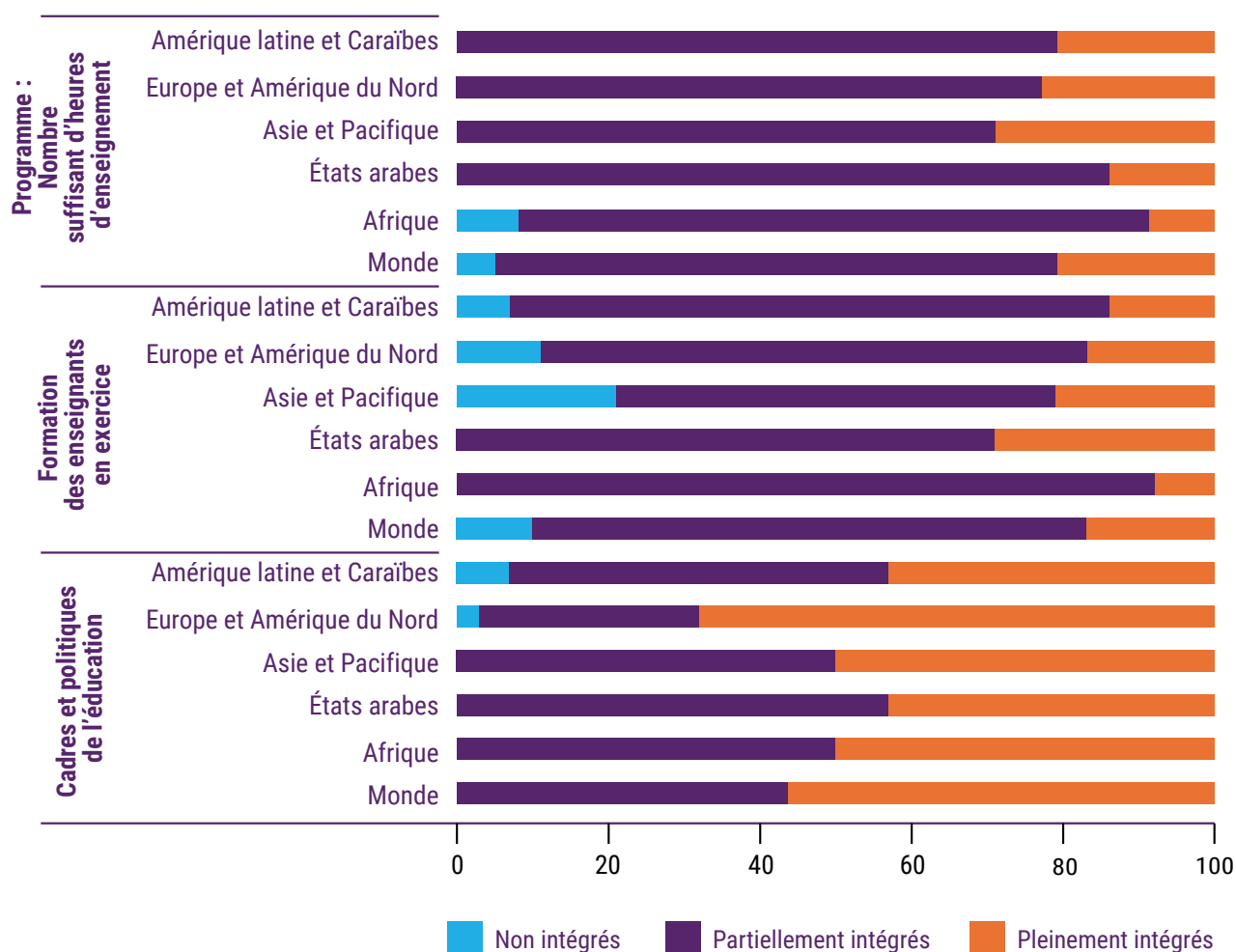
On peut ainsi citer l'émergence d'un groupe de facilitation du Réseau mondial des intersections (RÉMI), en vue du premier Forum social mondial des intersections (2025 à Montréal), préparatoire au Forum social mondial 2026 de Cotonou. Initié en avril 2023 par un réseau québécois (Katalizo), le RÉMI se déploie à un niveau international en Afrique, en Amérique latine et en Asie pour réunir aujourd'hui plus d'une centaine d'actrices et acteurs de la société civile.



3.2 Une mobilisation des États encore difficilement palpable sur le terrain, malgré des avancées notables dans l'intégration de l'EDD et de l'ECM dans les politiques publiques

En 2018, [l'enquête du Programme d'action global \(PAG\)](#) a permis de faire un état des lieux de l'avancement de l'intégration de l'EDD aux politiques éducatives. Globalement, 98 % des États ont mis en place des stratégies et cadres intégrant au moins partiellement l'EDD (et 57 % l'intègrent pleinement), tandis que 90 % l'ont intégrée au moins partiellement dans la formation des enseignant·e·s (mais seulement 15 % l'ont pleinement intégrée). S'il existe des différences entre régions du monde, celles-ci ne sont pas si significatives, démontrant ainsi un engagement fort des pays des Suds par rapport à leur niveau de revenu.

Pourcentage de pays ayant intégré les principes contenus dans la Recommandation de l'UNESCO de 1974 à leur politique d'éducation, à la formation des enseignant·e·s et aux programmes d'études, 2012-2016



Source : 2019 Global Education Monitoring Report (UNESCO, 2018), p. 205

L'enquête a aussi permis de recenser 1 400 programmes contribuant à l'élaboration de politiques nationales d'EDD, mis en œuvre dans plus de 150 000 écoles auprès de 26 millions d'apprenant·e·s et 2 millions d'éducateur·rice·s. Il recense aussi plus de 5 600 OSC ayant mené des activités d'EDD, ce qui démontre l'importance de la société civile dans la mise en œuvre sur le terrain des actions d'EDD. À l'échelle de la planète, ces chiffres peuvent être encourageants, mais ils restent limités (2 % environ des enfants en âge de scolarisation dans le monde). [L'UNESCO explique aussi](#) que si le bilan à mi-parcours fait état de « progrès satisfaisants réalisés par les partenaires clés pour ce qui était d'intensifier leurs activités, (...) le leadership des gouvernements n'a pas été démontré de manière visible dans la phase actuelle. »

[L'étude périodique sur les avancées en matière d'éducation et d'apprentissage des adultes de 2022](#) (GRALE 5) donne quelques exemples de programmes publics ayant intégré l'EDD ou l'éducation à la citoyenneté :

- Des exemples de programmes d' « éducation à » à destination des enfants non scolarisés (par exemple : « enfants de rue ») ou des adultes n'ayant pas été scolarisés, comme en Mauritanie ;
- Des exemples de plateformes de formation et d'outils, souvent en ligne, développés par les États autour de l'EDD et de l'éducation à la citoyenneté (Costa Rica, Cuba, Guyane, Niger, entre autres).

Plus globalement, l'Afrique du Sud, le Costa Rica, le Kenya et la Namibie – entre autres – sont considérés comme des pays pionniers en matière d'intégration de l'éducation au développement durable dans les politiques éducatives.

Il est cependant aujourd'hui difficile d'analyser avec précision dans quelle mesure les États – et notamment les États des Suds – ont intégré l'EDD ou les « éducations à » de manière effective. D'autant que la crise de Covid-19 a entraîné une « crise générationnelle » sans précédent des systèmes éducatifs, particulièrement des pays des Suds, et un recentrage sur l'acquisition des compétences de base de lecture/écriture/calcul. Les exemples sur le site de l'UNESCO et ses rapports mettent en valeur de nombreuses initiatives émanant de la société civile (OSC ou fondations). Par ailleurs, les retours des actrices et acteurs de la société civile interrogés considèrent que les politiques publiques sont encore très suffisantes en matière d' « éducations à ».

Il existe néanmoins des différences importantes entre continents et pays.

Ainsi, **en Amérique latine**, les « éducations à » disposent d'une certaine reconnaissance institutionnelle dans plusieurs pays :

- La plupart des pays latino-américains ont mis en place des systèmes d'éducation interculturelle bilingue dans les écoles accueillant une part importante d'enfants de peuples autochtones et afrodescendants – avec des degrés de mise en œuvre et des approches qui peuvent varier fortement d'un pays à l'autre. L'enseignement diffère de l'éducation formelle pratiquée dans les établissements publics classiques et intègre souvent des modules relevant des « éducations à ».
- Au Chili, les centres Cecrea ont été créés en 2017 pour renforcer la créativité des jeunes de 7 à 19 ans et en faire des « sujets actifs » de l'exercice de leurs droits à travers des animations mobilisant des outils de l'éducation populaire.
- L'Argentine a mis en place entre 2019 et 2023 le programme d'écoles populaires de formation en genre et diversité.
- La Bolivie dispose d'un vice-ministre de l'éducation alternative et spéciale rattaché au ministre de l'Éducation, chargé de promouvoir une « éducation transformative, productive et inclusive ». Il supervise notamment les 712 centres d'éducation alternative qui forment des jeunes et des adultes appartenant à des groupes marginalisés, avec une approche fondée sur l'éducation populaire.

Au-delà des gouvernements nationaux, les gouvernements locaux – puissants dans les États ayant une organisation fédérale (Mexique, Brésil, Argentine) – peuvent aussi exercer certaines compétences en matière d'éducation, d'inclusion, de citoyenneté et soutenir les actrices et acteurs des « éducations à ».

Cependant, ce soutien – qu'il soit national ou local – reste insuffisant pour les actrices et acteurs interrogés. Il peut aussi fortement varier en fonction des alternances politiques.

En Afrique de l'Ouest et centrale, les institutions nationales ou locales menant des politiques soutenant ou mobilisant les « éducations à » restent peu nombreuses. Nous avons toutefois pu identifier plusieurs politiques publiques en matière de soutien à l'éducation à la citoyenneté, notamment dans le cadre de programmes de volontariat national :

- Au Sénégal, le ministère de la Jeunesse dispose d'une direction de l'Éducation populaire tel que prévu dans le décret n° 2020-2220 du 11 novembre 2020 relatif aux attributions du ministre de la Jeunesse. L'éducation à la citoyenneté a constitué l'un des axes programmatiques du ministère jusqu'aux élections de 2014 via le recrutement de volontaires pour le service civique nationale et d'animateurs socio-éducatifs (programme XEYU NDAW NI).

- Au Cameroun, le [Conseil National de l'Éducation Populaire \(CONEP\)](#) a récemment vu le jour (2024), avec comme missions l'articulation entre les organisations d'éducation populaire au Cameroun et l'appui au Programme National d'Éducation Civique.
- Au Togo, [l'Agence nationale du volontariat](#) est l'institution publique de référence en matière de promotion du volontariat et d'accompagnement des volontaires, y compris à l'international. Il s'agit de l'exemple le plus abouti d'institutionnalisation du volontariat dans la région.

Par ailleurs, les cadres d'échanges au niveau international entre institutions nationales restent limités, en dehors de ceux animés directement par l'UNESCO.

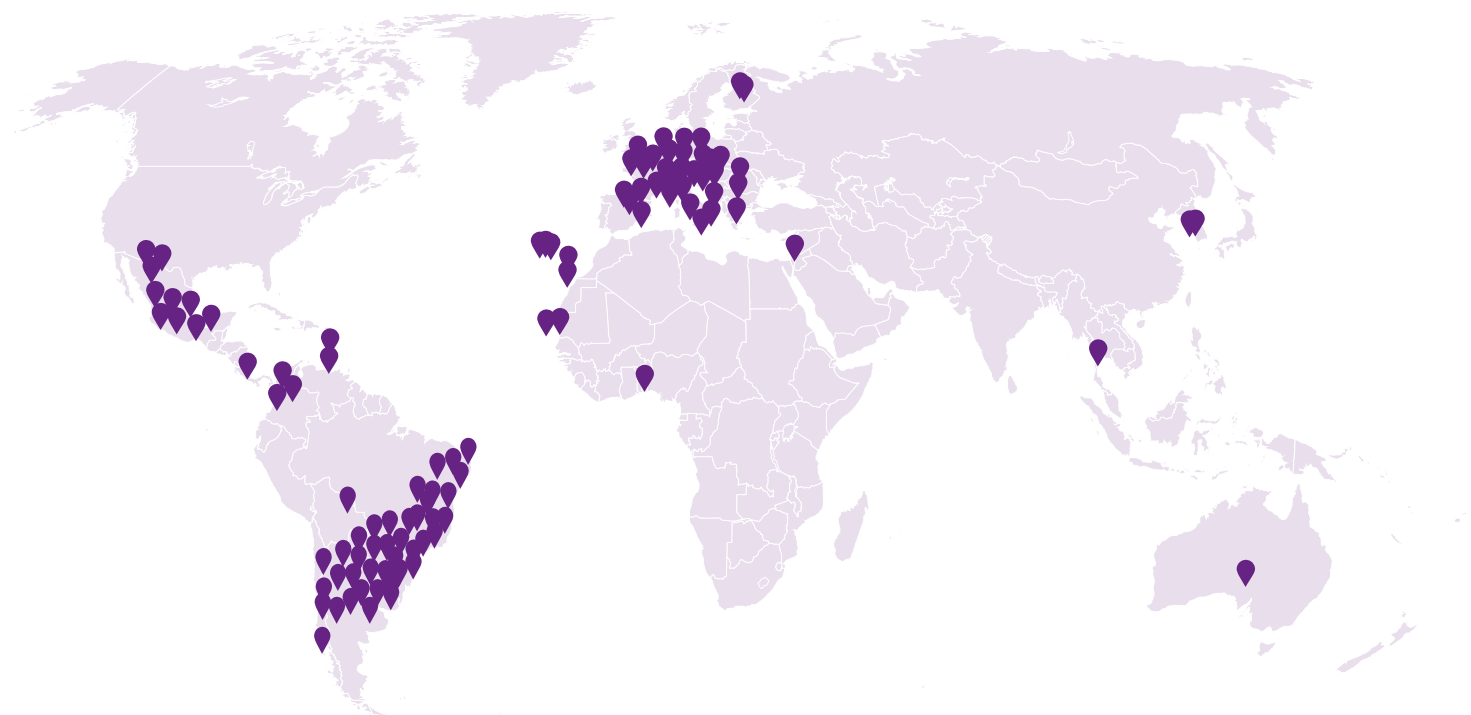
Au niveau local, les collectivités territoriales africaines sont limitées par leur manque de moyens. Néanmoins, en mobilisant des partenaires internationaux, elles peuvent aussi s'engager dans ces dynamiques. La région d'Itasy, à Madagascar, a inscrit récemment l'ECSI dans sa stratégie de coopération internationale, sous l'impulsion conjointe de ses partenaires en France (Région Nouvelle-Aquitaine, Festisol) et du soutien financier de l'AFD (FICOL) visant à renforcer l'implication des jeunes (leadership et pouvoir d'agir) dans la démocratie locale. La coopération française de territoires à territoires agit ici comme levier et une occasion de travailler à l'intégration d'un volet ECSI et d'ouvrir des perspectives Sud-Sud, notamment à travers le Festisol international. En effet, Itasy expérimente, pour la première année, l'organisation du Festisol sur son territoire.

Plus globalement, le **réseau international des villes éducatrices** est l'un des rares exemples de collectivités réunies autour d'une charte commune mettant en avant la dimension éducative de leur rôle et exprimant l'engagement pris par les villes de souscrire à toutes les valeurs et aux principes des « éducations à ». Il reste toutefois très centré sur l'Europe (358 membres) et l'Amérique latine (96 membres), et peu présent en Afrique (4 membres).

« Dans la ville éducatrice, l'éducation dépasse les murs de l'école pour imprégner toute la ville. Il s'agit d'une éducation citoyenne, où toutes les administrations assument leur rôle d'éducateur et de transformation sociale au bénéfice de la vie et de la diversité. »

Extrait de la [charte des villes éducatrices](#).

Carte des villes associées au réseau international des villes éducatrices



3.3 Le rapport de la société civile aux autorités publiques : entre résistance, facilitation du dialogue et influence

Le caractère émancipateur des « éducations à », qui contribuent à faire émerger une conscience citoyenne capable d'exercer un regard critique sur le monde, peut aller à l'encontre des pratiques de gouvernements autoritaires.

En Amérique latine, l'éducation populaire, que ce soit au Chili ou au Brésil, s'est développée en opposition aux dictatures et/ou à des gouvernements perçus comme favorables à l'extractivisme et à l'agro-industrie. Elle s'est aussi développée en rupture face à des programmes publics d'éducation jugés inadaptés aux classes populaires, tant en matière de méthodes (par exemple : enseignement en langue espagnole et cours d'anglais dans des communautés à majorité autochtone) que de contenu (par exemple : utilisation de [manuels scolaires d'Espagne](#)).

Par ailleurs, notamment pour les organisations travaillant sur la lutte contre le changement climatique ou la défense des droits, l'action publique peut aussi être perçue comme un moyen de « dépolitiser » certains combats, voire d'exercer du greenwashing. Les programmes d'EDD mettant l'accent sur la responsabilité individuelle (par exemple : trier des déchets) sans mise en perspective plus globale ni interpellation du rôle des multinationales (compagnies pétrolières, minières...) peuvent être vus par les organisations de la société civile comme un moyen de ne pas remettre en cause les facteurs profonds du

réchauffement climatique. De même, le caractère « émancipateur » et « citoyen » des politiques d'EDD et d'ECM tel que mentionné dans les rapports périodiques par des États connus pour réprimer toute opposition (par exemple : Iran, Azerbaïdjan) peut interpellé.

Les associations ou les mouvements communautaires qui fondent leurs actions sur l'éducation populaire ou transformatrice se positionnent alors **en résistance** d'institutions ou de politiques qui peuvent les discriminer vis-à-vis de leurs droits à l'éducation, à la justice sociale et environnementale. Leurs actions prennent, par exemple, la forme de campagnes citoyennes fixant pour objectif une meilleure prise en compte par les décisionnaires politiques de leurs conditions de vie dans un monde en mutation.

« Cette façon d'établir des relations en tant que communauté est une manière de trouver des stratégies de survie pour des gens qui ont une vie traditionnelle. Notre territoire, Pirambu, c'était un village de pêcheurs, donc les gens trouvaient des moyens d'établir des relations pour répondre aux besoins de santé, d'éducation, d'art et de relation au monde. Nous avons toujours interagi avec la ville dans la perspective du combat pour les droits. Il en est ainsi dans notre communauté, la CEDECA n'est pas une institution territorialisée. (...) Ces luttes doivent donc également se traduire par des gains. Et notre rôle en tant qu'organisation consiste également à soutenir ces luttes, à promouvoir, à renforcer et à garantir que les gens puissent participer aux espaces politiques, c'est donc très important pour nous. »
CEDECA Ceara/Brésil

Extrait d'entretiens d'actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

Toutefois, un certain nombre d'actrices et acteurs des « éducations à », particulièrement les collectifs, plateformes ou réseaux situés en Afrique, adoptent aussi une autre posture qui consiste à s'établir comme **facilitateur du dialogue** entre société civile et cadre institutionnel en accompagnant les gouvernements établis des pays concernés à développer l'engagement citoyen. C'est le parti pris du réseau de l'ONG sénégalaise RAES, qui intervient dans treize pays d'Afrique centrale et de l'Ouest (Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinée, Mali, Niger, Nigeria, Sénégal, Sierra Leone, Tchad, Togo et Zimbabwe).

« Nous initions le travail avec les gouvernements, les États et ensuite à travers des réseaux de partenaires qui nous aident à mettre en œuvre les actions. Quand on intervient dans un pays, on démarre par un travail avec les autorités, puis on fait des missions de préfiguration pour identifier des initiatives existantes car on part rarement de rien. Puis on met en place des formations sur la communication sociale, pour voir comment on peut soutenir leur travail dans une perspective de renforcement de l'engagement citoyen. »
ONG RAES/Sénégal

Extrait d'entretiens d'actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

Cette stratégie nécessite pour autant d'asseoir leur légitimité, d'une part auprès des individus et des communautés, et, d'autre part, auprès des pouvoirs publics.

3.4 Des actrices et acteurs de la coopération internationale présents, mais relativement peu nombreux

Les actrices et acteurs de la coopération internationale ont également pu jouer un rôle important dans le soutien aux actrices et acteurs des « éducations à », même si la moitié des répondant·e·s le jugent insuffisant.

Environ la moitié des répondant·e·s (49 %) à l'enquête ont déclaré que leur organisation avait déjà reçu des financements de la coopération française, ce qui est logique étant donné que l'enquête a d'abord été diffusée parmi les participant·e·s à la RIEPS. Dans les trois quarts des cas, ces financements ont couvert des actions relevant des « éducations à ».

Néanmoins, 46 % des répondant·e·s ont aussi déclaré avoir déjà reçu des financements d'autres coopérations et ont précisé de quelles institutions, ce qui permet d'esquisser un panorama de la coopération internationale en matière d'« éducations à », montrant une concentration autour de certains pays.

Les coopérations allemande, américaine et belge (institutionnelles ou via des fondations ou ONG) sont de loin les plus citées, notamment les organisations suivantes :

- Coopération allemande : GIZ (agence de développement), DVV (réseau des universités populaires), Brot für die Welt (ONG), Misereor (ONG), AGIAMOND (ONG), Kindermissionswerk (ONG), Terre des hommes Allemagne (ONG), Lenstein (coopération décentralisée)
- Coopération américaine : USAID (agence de développement), World Vision (ONG), World Diabetes Foundation, Helmsley Foundation, Thousand currents (fondations)
- Coopération belge : ENABEL (agence de développement), Fondation du Roi Baudoin, Wallonie Bruxelles International (coopération décentralisée)

D'autres coopérations bilatérales ont été citées, même si moins fréquemment, notamment :

- La coopération espagnole : EDUCO (ONG), Asociación Catalana por la Paz - ACP (ONG), International Action For Peace - IAP (ONG), Agence basque pour la coopération et le développement (coopération décentralisée)
- La coopération suisse : emp'ACT (ONG), ATALC (association touristique), Ambassade de Suisse
- La coopération italienne : Cocopa Italie (plateforme multiacteur du Piémont)
- La coopération canadienne : Centre de communication adaptée du Canada (association), Carrefour international Canada (ONG).

Plusieurs ont aussi évoqué des financements en provenance d'ONG internationales et de coopérations multilatérales :

- Réseaux et fédérations d'ONG internationales : TROCAIRE, CARE, Oxfam, Save the Children, Play International, Association mondiale des Guides et des Éclaireuses (AMGE)³
- Coopérations multilatérales : UNESCO, Banque mondiale, FIFA, ICCO (cocoa initiative), IDAE International, OIT, UNFPA, UNICEF

Deux répondant·e·s seulement ont cité aussi des financements nationaux en provenance de Kickoff to Hope (ONG kényane) et de la Global Education Alliance en Bolivie (Programa Educacion en Voz Alta), ce qui démontre le faible soutien des autorités nationales aux initiatives des organisations de la société civile en matière d'« éducation à ».

Il convient de noter que les initiatives à caractère international ou régional comme les différents projets de caravanes transnationales en Afrique (autour de la sensibilisation à l'eau et au climat, par exemple), le Festisol international, les réseaux à caractère méthodologique (par exemple : Former pour Transformer) ou l'envoi/l'accueil de volontaires dans une dynamique Sud-Sud sont quasi exclusivement soutenus par la coopération internationale.

Le fort intérêt des acteurs rencontrés pour ces différentes dynamiques – surtout lorsque les acteurs du Nord se positionnent dans un rôle de facilitation et non de décision – confirme l'utilité de ce type de soutien, mais pose aussi la question du rôle des institutions nationales dans l'appui à ces dynamiques.

³ À noter que ces financements sont susceptibles de venir, in fine, de bailleurs de fonds bilatéraux, européens notamment (comme l'AFD).

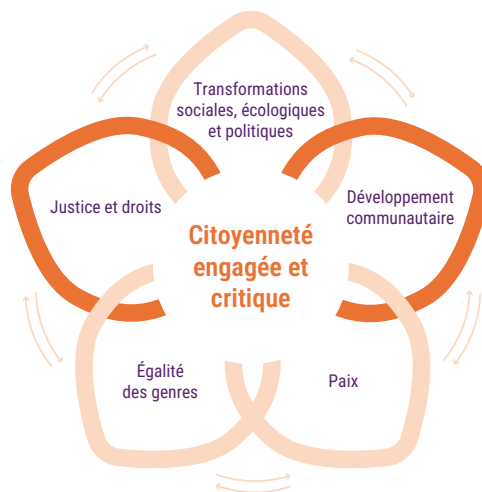
Les transformations visées : des visions complémentaires mues par la recherche de « justice »

Principaux constats

- Les changements ou transformations visés se chevauchent et apparaissent voisins ou complémentaires, ce qui milite pour un décloisonnement des luttes et une structuration des actrices et acteurs.
- La construction d'une citoyenneté engagée dans des actions de solidarité, capable de poser un regard critique sur les problématiques sociales, constitue un objectif partagé par de nombreuses actrices et nombreux acteurs des « éducations à », quelle que soit la nature de l'organisation ou la géographie.
- La transformation des structures sociales et politiques pour atteindre un idéal de justice sociale et climatique constitue un horizon pour beaucoup, notamment celles et ceux se réclamant de l'éducation populaire.
- L'obtention, le respect et l'exercice des droits fondamentaux constituent une aspiration forte des personnes interrogées, entre autres pour celles qui agissent dans des États non démocratiques ou qui défendent les droits de groupes particulièrement discriminés.
- L'égalité entre les sexes constitue un changement prioritaire pour un nombre croissant d'actrices et d'acteurs, pas uniquement issus des milieux féministes. Cet objectif est vu dans une optique intersectionnelle : il s'agit de lutter contre les différents systèmes de domination qui transcendent les structures sociales, au premier rang desquels le patriarcat.
- La construction d'une paix durable et l'abandon des violences est le premier objectif pour les actrices et acteurs œuvrant dans des contextes de conflits ou post-conflits.
- La dimension « communautaire » est très forte, particulièrement pour les organisations de base, qui recherchent avant tout la construction d'un « buen vivir » au niveau de la communauté, équivalent du mieux vivre ensemble en France.
- La lutte contre la pauvreté est en revanche considérée comme un objectif désuet, reflet d'un regard colonialiste porté sur les problématiques des pays des « Suds » qui ne s'interroge pas sur les causes profondes des inégalités et des relations de pouvoir.

4.1 Décloisonner les luttes

Schéma des principaux domaines de changements et de leurs liens

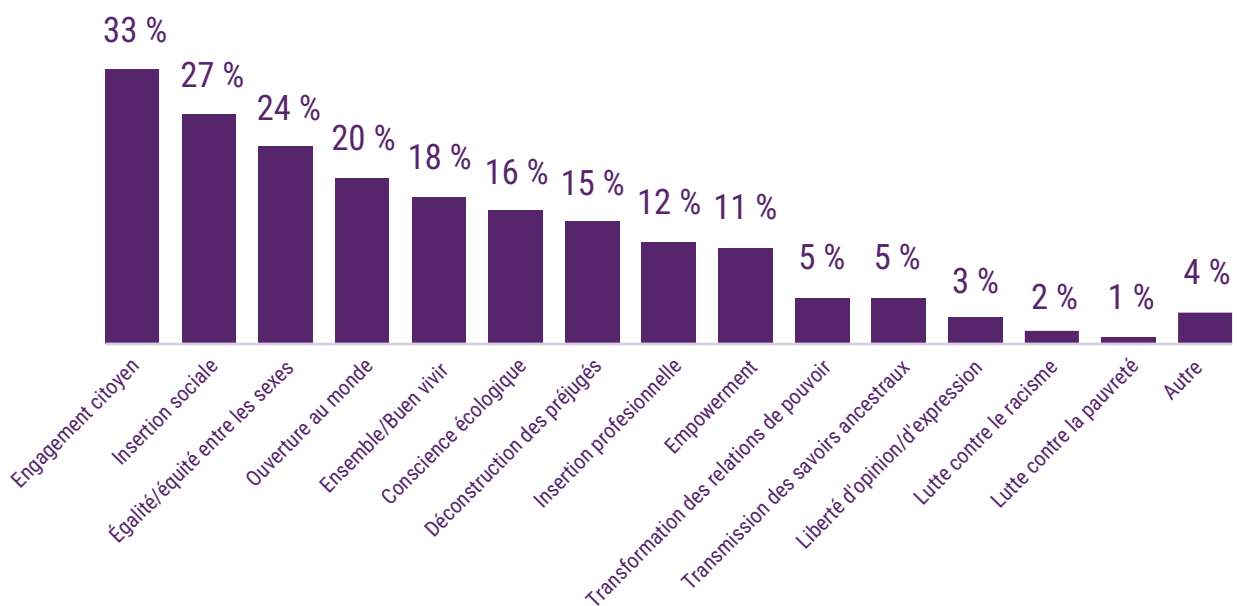


Les entretiens, le questionnaire et l'atelier collectif ont permis de dresser une typologie des changements ou transformations visés par les actrices et acteurs des « éducations à ».

Loin d'être excluants, ces domaines de changements et les visions et approches auxquelles ils répondent se retrouvent et se nourrissent les uns les autres. Il est ainsi complexe d'établir des frontières précises entre concepts et aspirations. Cette conclusion amène à penser qu'un défi à relever par les actrices et acteurs des « éducations à » est précisément celui de « construire un monde sans barrières, décloisonner les luttes. »

Parmi les termes suivants, lesquels décrivent le mieux les objectifs de vos actions ? [Deux choix maximum]

(Enquête auprès des actrices et acteurs des Suds des « éducations à » - 131 réponses)



4.2 Construire une citoyenneté engagée et critique

Les résultats de l'enquête positionnent au premier rang des objectifs poursuivis, à travers les éducations à visée transformative, l'**engagement citoyen** (33 %), ce qui reflète l'importance accordée par les différentes actrices et acteurs à la construction d'une citoyenneté engagée, changement qui ressort de manière évidente également à travers les entretiens menés.

On retrouve, dans la grande majorité, des éducations à visée transformative **une aspiration à transformer les individus en citoyen-ne-s critiques**, en capacité d'agir sur leurs territoires et leurs vies pour décider et construire leur propre destin.

« On a besoin de faire comprendre aux gens qu'en eux-mêmes, il y a le problème et la solution. Nous souhaitons permettre aux gens de prendre les rênes de leurs vies. On cherche avant tout l'autonomie des personnes, on souhaite la transformation de la personne, de l'individu. » Réseau Femme Lève-Toi/Gabon

« On vise le développement de communautés autonomes, d'une citoyenneté active et critique, capable de transformer son environnement. Pour cela, il faut gérer, rendre visibles et mobiliser les capacités locales dans les territoires afin de générer des conditions d'autonomie (et non d'empowerment). Il faut travailler à partir des territoires : le défi est la gestion des capacités locales. » Red EPyC/Chili

« À long terme, c'est changer la société gabonaise, notamment, et donc africaine et mondiale. C'est faire une nouvelle société de jeunes qui ont des valeurs positives, qui ont envie de bâtir, qui veulent sortir de la dépendance, de la lobotomisation politique, de l'aliénation et de ce qu'on appelle au Gabon le Counabilisme. C'est le fait d'être assujetti, en fait, à un pouvoir politique et d'être comme vous voyez les moutons, là, à la recherche, on va vanter le pouvoir en place, on va chanter, et on se sert des gens, en fait. » LoSyndicat, association culturelle/Gabon

« C'est la reconstruction de la démocratie en Haïti avec les citoyens et citoyennes, la défense des biens communs, sur la base d'arguments rationnels. (...) On développe l'esprit critique des citoyens. » Groupe d'Action Francophone pour l'Environnement/Haïti

« Nous voulons une société où les gens décident de leur propre destin. Je crois que l'éducation populaire est une façon de lire le monde pour le transformer. L'éducation populaire inclut des processus organisationnels ou des processus de revendication de droits. » CEAAL/Mexique

« Promouvoir le changement social et un environnement propice à une prise de décision individuelle et collective éclairée, fondée sur une information libre, appropriée et complète. » ONG RAES/Sénégal

« Nous pensons qu'aujourd'hui il faut amener les gens à se conscientiser. » ATTAC/Togo

Extraits d'entretiens avec les actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

4.3 Transformer les structures politiques et sociétales pour aboutir à plus de justice sociale

Les transformations politiques et sociales sont fortement liées au concept d'éducation populaire et au rôle qui lui est attribué. Ces transformations ne se limitent pas à des réformes superficielles ou temporaires, mais cherchent à remédier aux causes profondes des inégalités, de la marginalisation et des injustices. Cette aspiration est présente et transverse à l'ensemble des actrices et acteurs des éducations à visée transformative, avec des nuances liées aux approches, allant des revendications sociales aux discours plus politiques et militants. Les actrices et acteurs qui œuvrent davantage pour les **transformations sociales** visent des changements dans la répartition des richesses, l'inclusion et l'émancipation des groupes marginalisés (femmes, minorités, peuples autochtones, etc.). Ceux qui travaillent autour des **transformations politiques** abordent les questions en lien avec les systèmes de gouvernance pour les rendre plus démocratiques, transparents, inclusifs et responsables. Enfin, les actrices et acteurs qui œuvrent pour des **transformations écologiques** partant de la préservation ou de la restauration des territoires naturels qu'elles et ils habitent.

« La recherche suffit à prouver à la société qu'un nouveau modèle est possible, qu'une approche comme celle-ci est possible, pour donner une autre lecture du monde de la société. (...) Nous montrons une forme, un autre mode de vie. Je pense donc que c'est ce processus de formation qui peut provoquer également une transformation. » Mouvement des sans-terre/Brésil

« Si on y pense, les réalisations politiques, la réalisation des droits, les réalisations que j'appelle habituellement civilisatrices, elles viennent de la construction de la conscience et de la formation. Par exemple, l'une des réussites des processus d'éducation populaire est la formation de sujets pensants et de sujets qui pensent à des sujets qui construisent de nouvelles visions. (...) La manière dont ils transforment et forment des sujets émancipés. » Terramar/Brésil

« On veut que tout le monde ait accès à la semence, à la nourriture. On souhaite la "décommodification" de la nourriture (sortir d'un système commercial pour avoir accès à la nourriture). On souhaite arriver à un point où tout le monde puisse avoir les capacités pour produire ses propres aliments, qu'on ait la liberté de produire la nourriture avec des semences pas régulées par des entités commerciales, pour sauvegarder la biodiversité, lutter pour la justice sociale et l'accès aux ressources. » Buzurna Juzurna/Liban

Extraits d'entretiens avec les actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

Cette vision de la transformation est aussi fortement ancrée dans le réel : elle doit aboutir à des changements palpables. Aussi, plus d'un quart des 131 répondant-e-s à l'enquête se retrouvent autour de l'objectif d'**insertion sociale**, qui arrive en **deuxième position**. Ce résultat s'aligne sur les témoignages des actrices et acteurs consultés, aussi bien en Afrique qu'en Amérique latine. La plupart situent leurs actions tantôt sur la sphère de la prise de conscience et le renforcement de l'esprit critique à travers l'accès et la co-construction d'un savoir, tantôt au niveau des besoins primaires qui restent à satisfaire pour pouvoir agir à un autre niveau. Cette idée d'insertion sociale **renvoie également au concept de justice sociale**, qui est très présent dans les discours des acteurs des éducations à visée transformative. Le premier concept relevant davantage de l'action sociale et le deuxième étant plus politique.

« Nous ne pouvons pas nous consacrer uniquement au travail dans la sphère de la conscience de la personne. Nous nous efforçons de répondre aux demandes des femmes par le biais de l'éducation. Nous considérons qu'il existe trois types de pauvreté pour les femmes : la pauvreté en ressources, la pauvreté des opportunités et la pauvreté de la voix. » Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe (REPEM)/Costa Rica

Extrait d'entretiens avec les actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

4.4 Assurer le respect et l'exercice des droits

Les changements qui concernent la lutte contre l'oppression, les inégalités et en faveur de la justice sociale et de l'émancipation semblent concerner la grande majorité des actrices et acteurs des deux continents comparés. Intimement liée au discours promu par la plupart des éducations à visée transformative, l'approche par la justice (sociale, politique, économique, environnementale, etc.) et les droits se base sur une transformation dans la manière d'aborder le développement et la lutte contre la pauvreté. Cette approche met l'accent sur l'idée que les droits humains et la justice sociale sont indissociables du développement durable et de la réduction des inégalités.

« Le changement que nous visons est une société paisible, respectueuse des droits, où on peut compter sur nos institutions pour défendre ses droits. Particulièrement pour les populations les plus marginalisées. » Convergence/Côte d'Ivoire

« Renforcer le cadre de la démocratie, entendue comme participation. Pour cela, l'éducation doit prendre un sens éthique, mais aussi dans l'exercice de la citoyenneté (individus + groupe humain), dans le but d'agir pour la justice sociale. » Pontificia Universidad Católica del Ecuador-AUSJAL/Équateur

« C'est ce qui nous pousse à nous transformer pour l'équité, la justice, le droit à l'éducation pour tous et la défense d'une éducation publique de qualité. » Fe y Alegría/Équateur

« On veut que les droits des enfants soient respectés, on veut lutter contre les discriminations et les oppressions et on veut une société juste et équitable. » Village Community Development Society/Inde

« Il n'y a pas de possibilité d'exercer pleinement le droit à l'éducation sans penser d'abord au monde que nous voulons. (...) Le changement auquel nous aspirons est la transition vers un monde plus juste, dans tous les sens du terme, y compris économique. Le travail éducatif est lié à tous les domaines de la vie (économique, social, genre, etc.). La justice et la paix définissent notre aspiration la plus profonde. » Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation (CLADE)/Équateur

Extraits d'entretiens avec les actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

Cette approche autour de la justice et des droits se retrouve également dans les discours féministes et des actrices et acteurs intégrant l'approche liée à l'égalité des genres.

4.5 Lutter contre le patriarcat et les autres systèmes d'oppression

En troisième position, on retrouve **l'égalité/équité entre les sexes**, changement visé par plusieurs collectifs et mouvements qui s'inspirent, entre autres, du féminisme, et qui dévoile l'urgence de cet enjeu chez les actrices et acteurs des éducations à visée transformative. La lutte pour l'égalité des genres s'avère, en effet, être un des sujets prioritairement mentionnés au cours des entretiens menés. Cette aspiration est bien plus qu'une lutte pour les droits des femmes ; elle vise à transformer en profondeur les systèmes sociaux, politiques et économiques qui perpétuent l'injustice et l'exclusion dans une perspective intersectionnelle. C'est la raison pour laquelle plusieurs actrices et acteurs des « éducations à » intègrent ce changement à leurs stratégies et à leurs visions en s'attaquant aux stéréotypes de genre, en luttant contre la violence sexiste et sexuelle et en favorisant l'inclusion économique et politique des femmes et des minorités de genre. Ces actrices et acteurs aspirent à une société plus équitable et plus juste pour tous. Si cette aspiration est mentionnée par des actrices et acteurs des deux continents, il est néanmoins à noter que son intégration et sa priorisation semblent être plus fortes en Amérique latine.

« Nous considérons l'éducation populaire comme une pratique qui implique l'organisation des femmes pour nous renforcer en tant que sujets politiques. La perspective féministe nous donne une vision politique et éthique du monde pour et avec les femmes. Pendant de nombreuses années, l'éducation populaire a été aveugle au genre. L'éducation populaire mixte ne tient pas compte de la complexité du monde. Les systèmes d'oppression se superposent. » Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe (RE-PEM)/Costa Rica

« Parfois, même l'éducation populaire doit se transformer pour être transformatrice. Par exemple, on construit une éducation populaire qu'on dit inclusive et égalitaire. Pour nous, les LGBT, il faudrait considérer la différence de genre, la diversité des identités de genre, la diversité des orientations sexuelles, les gens des territoires socio-environnementaux stressés pour que ce soit émancipateur et éducatif. » Terramar/Brésil

« Amener un changement de comportements culturels (système patriarcal), prise de conscience de l'importance du rôle des femmes. Amener les chefs à voir le traitement qu'on fait aux femmes. Adoption de nouvelles pratiques. (...) C'est une question de justice que de prendre en compte la question de genre. » Convergence/Côte d'Ivoire

Extraits d'entretiens avec les actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

4.6 Construire une paix durable

Cette aspiration s'inscrit dans une vision plus large de justice sociale, de respect des droits humains, déjà mentionnés précédemment. Les actrices et acteurs visant ce changement s'attaquent aux causes profondes de la violence et œuvrent en faveur des structures et des cultures favorisant la paix durable. Elle repose principalement sur l'éducation, la résolution non violente des conflits, le désarmement et la promotion d'une culture de paix. On retrouve ici notamment les actrices et acteurs qui se réclament de l'éducation à la paix et qui ont en commun des histoires et/ou contextes de guerres et conflits qui font de cette thématique un sujet urgent (par exemple : la Colombie, le Burkina Faso, etc.).

« Contribuer à l'amélioration des conditions de vie des femmes afin de rompre la dépendance et la violence. On lutte pour le droit à une vie sans violence. Pour nous, la question de la paix est essentielle, elle fait partie de notre identité : processus de paix, construction de la citoyenneté. » Vamos Mujer/Colombie

« Notre premier souhait, c'est que chaque citoyen soit un acteur de la paix. Chaque citoyen est un acteur qui participe au renforcement de la cohésion sociale entre les Burkinabè, mais surtout au renforcement de la cohésion sociale entre les communautés qui composent l'entité Burkina Faso. » Réseau Zodo Action et Solidarité/Burkina Faso

Extraits d'entretiens avec les actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

4.7 Bien vivre dans sa communauté

Ce changement poursuivi par plusieurs acteurs des « éducations à », dont le mode d'action est particulièrement axé sur le territoire, passe par des solutions locales adaptées aux contextes spécifiques et s'appuie, entre autres, sur la solidarité, la cohésion sociale, la culture locale. Le terme « bien vivre ensemble » est souvent repris par des acteurs des éducations communautaires, preuve de son importance. Il se décline en plusieurs langues : *sumak kawsay* (quechua), « la vie en plénitude » ou « le bon vivre », *suma qamaña* (aymara) « vivre bien » ou « vivre en harmonie », *ubuntu* (xhosa) signifie « je suis parce que nous sommes ». Il représente la fraternité et l'interdépendance humaine, etc. Cette aspiration, comme les autres, trouve en son sein différentes approches qui se rejoignent et se croisent, telles que la participation, une logique ascendante (*bottom up*) et l'inclusion, l'autonomie et la lutte pour les droits et la justice sociale, entre autres.

« Cette façon d'établir des relations en tant que communauté est une manière de trouver des stratégies de survie pour des gens. (...) C'est un combat pour les droits. (...) Notre rôle en tant qu'institution consiste également à soutenir ces luttes, à promouvoir, à renforcer et à garantir que les gens puissent participer aux espaces politiques. » CEDECA Ceara/Brésil

« Moi, je pense que changer le monde, c'est déjà changer son quotidien, changer son quartier. C'est pourquoi nous agissons à petite échelle et au niveau local. » LoSyndicat, association culturelle/Gabon

« La reconnaissance des cultures de l'éducation : des modes de pensée à travers l'expression linguistique, la valorisation de la sagesse ancestrale des cultures andine/amazonienne, la reconnaissance et la valorisation de la diversité. Le thème de la diversité est là pour durer. L'interculturalité ne s'est pas imposée en Amérique latine, nous parlons de diversité. » FOSPA/Pérou

« Accompagner les organisations, renforcer les communautés, contribuer au Bien Vivre, de manière intégrale. » SAIPE/Pérou

Extraits d'entretiens avec les actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

4.8 Sortir d'une vision simpliste centrée sur la pauvreté

La lutte contre la pauvreté arrive en dernier sur la liste des objectifs mentionnés par les actrices et acteurs consultés. Fortement **critiquée comme étant simpliste, réductrice et contribuant à renforcer des rapports de domination entre le Nord et le Sud**, à travers des situations de dépendance, cette vision de changement ne semble pas correspondre aux acteurs des « éducations à », plutôt sensibles à une approche globale et systémique visant à « **décoloniser l'aide** » et à **promouvoir la souveraineté et l'autonomisation locale**. Ceci reflète donc bien la vision renouvelée de la coopération portée par les actrices et acteurs des éducations à visée transformative, dépassant une conception étroite liée au concept d'aide au « développement » économique, infrastructurel et à l'augmentation des revenus. Pour certaines organisations, il s'agit plus justement de démontrer l'articulation entre pauvreté et opportunités, ce qui renvoie au système d'oppressions multiples auxquelles les groupes dominés font face.

« Pour des raisons de coopération, nous avons eu un besoin très important de rendre visible le concept d'éducation : nous réalisons des processus de formation. Nos partenaires peuvent accompagner les processus de production et de génération de revenus. Nous ne pouvons pas travailler uniquement dans le domaine de la prise de conscience personnelle. Nous travaillons pour répondre aux demandes des femmes par le biais de l'éducation. En tenant compte de trois types de pauvreté pour les femmes : la pauvreté en ressources, la pauvreté en matière d'opportunités et la pauvreté de la voix. » Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe (REPEM)/Costa Rica

Extrait d'entretiens avec les actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.



© Terramar, Brésil

L'approche d'éducation transformative de l'institut Terramar (Brésil)



Propos recueillis lors d'un entretien avec la coordinatrice générale, en août 2024

Organisation de la société civile à but non lucratif, l'institut Terramar a pour objectif de contribuer à la justice socio-environnementale dans la zone côtière du Ceará, au nord-est du Brésil. L'institut Terramar a été créé en 1993 pour soutenir la formation et l'organisation populaires, à travers des pratiques collectives locales engagées dans l'affirmation des territoires côtiers traditionnels et la conservation environnementale des écosystèmes marins-côtiers.

Visions, changements

« Terramar travaille depuis 30 ans dans la zone littorale avec les communautés, portant l'agenda environnemental, le renforcement du rôle des femmes et, plus récemment, le racisme et les LGBT, la défense du territoire. Actuellement, les territoires se transforment, que ce soit par notre travail de lutte politique, ou en raison d'influences extérieures, de l'augmentation de la violence, de la montée du conservatisme, la fin de l'Église de la théologie de la libération et la montée des religions néo-pentecôtistes, plus conservatrices au Brésil. Ainsi, aujourd'hui, nous nous trouvons confrontés au défi de reconstruire des méthodologies, de reconstruire des processus de discussion dans cet environnement car les territoires se sont beaucoup transformés. »

Selon la coordinatrice générale de Terramar, l'héritage de Paulo Freire en Amérique latine — particulièrement au Brésil — a structuré les mouvements sociaux ainsi que la théologie de la libération des communautés ecclésiastiques de base. Mais un demi-siècle est passé depuis et il est essentiel de continuer à questionner son rapport à l'éducation transformative.

D'un point de vue méthodologique, la formation politique, le soutien aux causes communautaires et l'affirmation des modes de vie et de travail des populations de la zone côtière sont présents dans la pratique institutionnelle de Terramar. L'organisation s'appuie sur les **principes d'une éducation populaire transformative dans un espace d'influence politique, en considérant la politique comme une possibilité de construire des relations plus égalitaires et plus justes.**

« L'accès à l'information et à la connaissance est fondamental, car nous sommes souvent confrontés à des idées compliquées, des concepts qui sont discriminatoires à cause du manque d'information, lui-même lié au manque d'une éducation. L'éducation devrait être plus soucieuse de la construction de l'humanité dans le sens d'une condition d'égalité de justice, d'une société plus empathique et engagée pour un monde meilleur. »

« Parfois, même l'éducation populaire doit se transformer pour être transformative. »

« Le secret pour nous est l'ouverture d'esprit, notre ligne est la transformation, la libération et l'émancipation, avec de nombreuses conséquences politiques et méthodologiques et même une pression sur nous pour construire de la cohérence. »

Des publics qui revendiquent une multiplicité d'appartenances

Terramar construit une éducation populaire dite inclusive et égalitaire pour les communautés du littoral dans leur diversité. Cela signifie considérer différents facteurs d'oppression qui ont été progressivement intégrés dans ses pratiques :

« Pour nous, les LGBT, il faudrait considérer la diversité des identités de genre, la diversité des orientations sexuelles en tant qu'habitant-e-s des territoires socio-environnementaux pour que ce soit émancipateur et éducatif. Pour les citoyens, par exemple, lorsque j'aborde la question du droit à l'alimentation, du droit à l'énergie et à l'eau, je dois aussi considérer la diversité des personnes qui vivent dans les territoires, donc c'est un mouvement dynamique qui s'opère, se transforme et se transforme encore. »

De même, les jeunes imposent à l'institut de déconstruire ses logiques éducatives et d'imaginer d'autres formes d'action qui visent à leur participation active et à en faire de réels actrices et acteurs des transformations à venir.

« Je pense que, maintenant, il faudrait inverser les méthodes, réfléchir à la façon de se reconnecter et de renouer avec les jeunes. Comment construire de nouvelles formes d'approche méthodologique en s'ouvrant par rapport aux préjugés que nous portons. »

L'articulation des actions : affirmation, vulgarisation, capacitation, mobilisation citoyenne

Ses actions sont principalement axées sur la garantie des droits collectifs et individuels des communautés traditionnelles côtières du Ceará, en particulier les droits à l'environnement, au territoire, à la diversité culturelle, au travail et à l'exercice politique. Elles sont organisées en cinq pôles d'action articulés entre eux :

- **Affirmation des territoires, des cultures et des modes de vie** : Soutien aux initiatives visant à renforcer les systèmes et technologies traditionnels pour l'utilisation et l'occupation des territoires et écosystèmes marins-côtières ; aux expressions artistiques et festives et aux initiatives productives communautaires basées sur l'autogestion territoriale.
- **Éducation environnementale contextualisée** : Réaliser des actions de formation et produire des informations sur la dynamique et l'importance des écosystèmes marins-côtières ; et sur les impacts environnementaux et les risques des usages et occupations qui dégradent l'environnement.
- **Renforcement institutionnel des organisations communautaires** : Soutien au renforcement de la pérennité organisationnelle, de l'accès et de la gestion des ressources des organisations et des groupes communautaires.
- **Mobilisation communautaire pour garantir les droits collectifs** : Appui aux mobilisations communautaires pour la défense des territoires et des écosystèmes ; et les droits collectifs des communautés côtières traditionnelles.
- **Campagnes** : En complément de l'action institutionnelle permanente, Terramar s'associe à des campagnes spécifiques, comme celle contre la commercialisation des terres de la zone côtière du Ceará ou encore celle que l'organisation mène pour la régularisation des territoires des communautés traditionnelles des pêcheurs du Ceará à travers un projet de loi d'initiatives populaires.

Les alliances essentielles à la résonance des actions aux niveaux national, régional et international

La mise en réseau et l'articulation avec des partenariats sont l'une des forces de Terramar, qui participe à renforcer la visibilité et les alliances pour la défense des droits et de la justice socio-environnementale.

Au niveau national, l'institut est partenaire et contributeur de la principale coalition nationale des OSC, l'**ABONG**, qui travaille en partenariat avec les mouvements sociaux et dialogue avec les gouvernements pour un monde équitable sur le plan environnemental, avec des droits égaux et exempts de toute forme de discrimination. Cela implique la formulation et le suivi des politiques publiques, pour lesquelles la participation de chacun-e est fondamentale.

Il contribue par ailleurs au **Fórum Cearense de Mulheres/AMB** (coalition des femmes brésiliennes), affilié à l'OAM – l'Organisation pour l'autonomie des femmes –, qui est une entité politique qui défend le féminisme, l'égalité raciale et l'impartialité partisane. Elle a été créée en 1994 pour coordonner les activités des mouvements de femmes au Brésil, cherchant à consolider le rôle politique des femmes dans le système onusien.

Au niveau régional, le soutien du **Fundo Casa Socioambiental** est une organisation qui cherche à promouvoir la conservation et la durabilité de l'environnement, la démocratie, le respect des droits socio-environnementaux et la justice sociale à travers le soutien financier et le renforcement des capacités des initiatives de la société civile en Amérique du Sud.

Il articule également ses actions avec le **PAD** – International Articulation and Dialogue Process –, réseau formé d'agences œcuméniques européennes et d'entités partenaires au Brésil (mouvements sociaux, entités œcuméniques et organisations non gouvernementales), dont l'objectif central est de promouvoir des réflexions et des actions expérimentales liées aux thèmes des relations de coopération, du développement, des biens communs, des inégalités et des droits de l'homme.

L'institut reçoit le soutien international de plusieurs fondations européennes qui garantissent son indépendance politique : la **Société suédoise de protection de la nature**, la **Fondation Rosa Luxembourg** (institution allemande à but non lucratif liée au parti Die Linke – La Gauche. Elle a été fondée en 1990 à Berlin. Ses principaux défis sont de promouvoir la formation politique et la critique sociale, basées sur la tradition des mouvements ouvriers, féministes, antiracistes et antifascistes), la **Fondation Pain pour le Monde – service protestant allemand**, qui intervient en soutien de nombreux projets d'éducation et de formation en incluant l'éducation au développement pour tous.

Enfin, l'institut compte sur le partenariat avec la **Coordination œcuménique des services (CESE)**, qui participe au réseau **Act Alliance**, coalition mondiale basée sur la foi, organisée en forums nationaux et régionaux, opérant dans plus de 120 pays pour la justice de genre et climatique, la migration et les déplacements, ainsi que la paix et la sécurité pour soutenir les communautés locales.

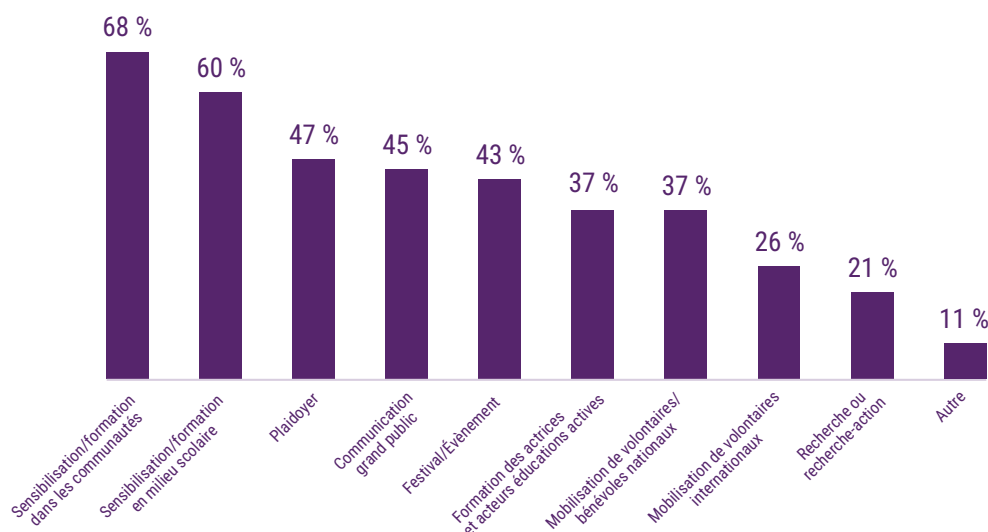
Typologie des actions menées et des publics visés : des actions visant la transformation sociale en incluant toutes les catégories

Principaux constats

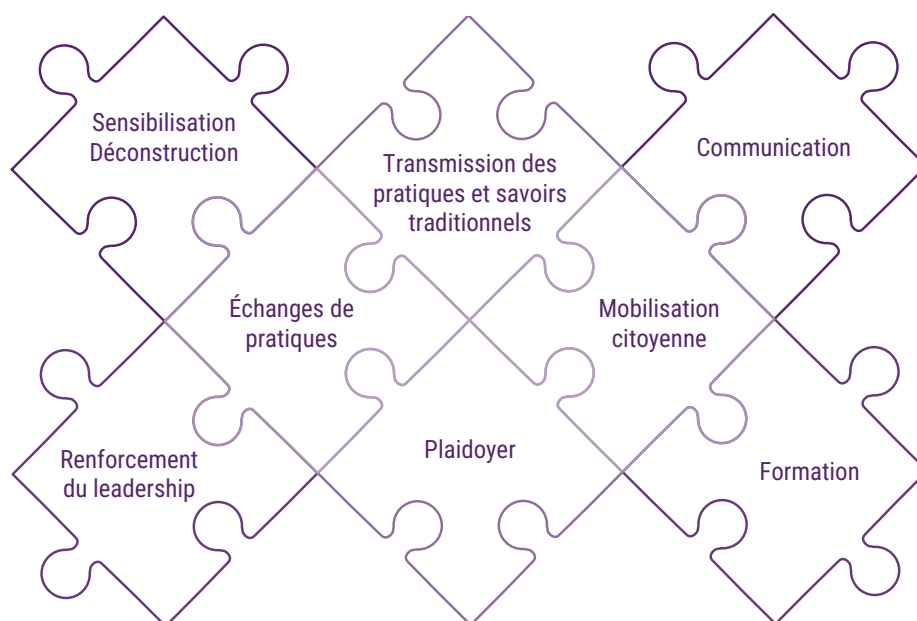
- Les types d'actions d'ECSI menées par les actrices et acteurs des Suds sont relativement analogues à celles mises en œuvre par les actrices et acteurs de l'ECSI en France.
- Elles suivent la logique de processus d'émancipation et de participation des publics propres à l'éducation à visée transformative.
- Une particularité forte de ces actions consiste à les fonder sur des pratiques et savoirs traditionnels pour restaurer les liens culturels et le bien vivre ensemble.
- Les cibles des actions d'ECSI aux Suds sont relativement larges en matière de genre et d'âge, généralement plus affinées dans les organisations spécialisées dans la lutte contre les discriminations de genre, d'origine, de situations, de lieux de vie, etc.

5.1 Des actions de diverses natures pour éveiller le sens critique, favoriser le pouvoir d'agir et susciter l'action collective

Quels types d'actions mène votre organisation ? (Enquête auprès des actrices et acteurs des Suds des « éducations à » - 131 réponses)



Les actions développées par les actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds s'adressent d'une part aux communautés concernées et, d'autre part, au grand public et aux décideurs. Nous proposons ici une typologie basée sur des caractéristiques communes entre les actions que nous avons pu observer et celles qui nous semblent les plus significatives.



Sensibilisation, déconstruction



La prise de conscience des publics cibles passe, le plus souvent, par des actions de sensibilisation autour de problématiques diverses qui les concernent plus ou moins directement. Elles se traduisent par l'animation des publics, l'ouverture d'espaces de dialogue qui favorisent le débat, l'émergence de solutions contextualisées et la déconstruction des stéréotypes. Ces séquences sont enrichies par les participant·e·s et animées par des bénévoles ou des salarié·e·s, qui peuvent utiliser la culture et les arts pour les aborder. Elles forment, dans la plupart des cas, le point de départ d'un processus menant à l'engagement et à la mobilisation. Il peut s'agir, par exemple, de sensibiliser les acteurs en relation avec des publics en situation de handicap (auprès d'enseignants, d'agents de santé) ou encore d'animer la sensibilisation et la vulgarisation des ODD auprès des adolescents et des jeunes dans les communautés. Ces actions peuvent aussi être réalisées en milieu scolaire, notamment sur les sujets ayant trait aux droits des enfants, à la non-violence sous toutes ses formes, à la sécurité alimentaire et à l'insertion sociale par le sport.

« Sensibilisation et formation dans les communautés : nous travaillons directement avec les communautés locales pour promouvoir les pratiques de commerce équitable et de développement durable. Nous tenons des réunions communautaires, des sessions de formation et des ateliers pratiques pour aider les producteurs locaux à adopter des pratiques plus durables et équitables. »

« Au niveau des communautés, c'est travailler à comment prendre en compte les enjeux, comment intéresser les communautés aux sujets. » ONG RAES/Sénégal

« Nous encourageons à avoir une formation esthétique et artistique, c'est important pour le processus de formation des gens. Ainsi, le théâtre, la danse, la poésie, le slam, qui sont aujourd'hui forts ici, au Brésil, sont comme des langages pour se raconter dans ce monde. C'est une façon de lire tout ce qui se trouve être traduit et d'essayer de tout transformer. » CEDECA Ceará/Brésil

Extraits d'entretiens avec les actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

Échanges de pratiques

Ces actions, parfois menées entre pairs à travers des ateliers, par exemple, sont utilisées par la plupart des organisations rencontrées qui cherchent à faire évoluer leurs pratiques ou à les mettre en partage. Elles permettent de renforcer les collectifs, mais aussi la compréhension des pratiques en les interrogeant, ou encore de découvrir de nouvelles ressources (compétences, outils, méthodes) et finalement de mieux s'approprier les enjeux. À titre d'exemples ont été cités des ateliers pratiques pour aider les producteurs locaux à adopter des pratiques plus durables et équitables. Ces échanges sont aussi l'occasion de s'ouvrir à d'autres praticien·ne·s et à d'autres modes d'actions.

« L'année dernière, on a participé à un évènement en novembre 2023 organisé par le Global Labor Institute (GLI – concerne strictement les syndicats). On a passé une semaine ensemble et on a partagé des pratiques et l'idée aussi est de rapprocher des luttes communes. Tout ce qu'on fait est lié essentiellement aux pratiques syndicales. Dans cet espace, on trouve vraiment ce dont on a besoin, on partage les mêmes thématiques, soucis. C'était la première édition et on veut voir la manière de définir une stratégie commune, pour mener des luttes conjointes. » On est ensemble/Cameroun

Extrait d'entretiens avec les actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

Transmission des pratiques et savoirs traditionnels

Les héritages communautaires, culturels, identitaires forment une ressource importante pour de nombreuses organisations aux Suds à l'heure du déploiement et de la globalisation des réseaux de communication et des réseaux sociaux. Loin de l'idée d'un repli, les actions qui s'en inspirent participent à recréer du lien dans des espaces qui peuvent être délaissés par les populations urbaines mais aussi rurales, qui adoptent d'autres modes d'échanges. Les actrices et acteurs des « éducation à » y puisent des connaissances et des pratiques ancestrales qui permettent une approche contextualisée des problématiques et surtout des solutions. En Afrique, par exemple, le constat d'une rupture de lien notamment entre jeunes et moins jeunes a inspiré le réinvestissement d'espaces traditionnels d'échanges et de débats.

« On a mis en place des "Grains de Thé" : les personnes qui se retrouvent entre pairs pour discuter et débattre de sujets qui les concernent, jeunes ou moins jeunes. Avec des normes et des règles qui leur sont propres, mais qui mènent des débats qui portent sur la société. On s'enrichit de ces débats. Sur la base de leurs propres connaissances, expériences, ils animent les débats. » Réseau Zoodo Action et Solidarité/Burkina Faso

« Ces jeunes portent parfois des sujets majeurs qu'ils veulent poser auprès des grands (adultes). »

« Ce concept [d'éducation populaire] va avec l'éducation traditionnelle au Burundi : c'est au coin du feu, c'est toute la famille qui participe aux débats, à la transmission et au-delà, au niveau des voisins et des quartiers. Il y a un chef toutes les dix maisons, avec concertation sur les questions sociales et l'amélioration. » ALDP (Emmaüs International)/Burundi

Extraits d'entretiens avec les actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

En Amérique latine, ce type d'actions est d'autant plus fréquent qu'elles impliquent des communautés indigènes ou des afrodescendants, porteurs de nombreuses pratiques et connaissances ancestrales. Qu'il s'agisse de pratiques agricoles ou de médecine traditionnelle, le rapport à la terre-mère est essentiel dans la compréhension du monde et la manière de l'occuper ou l'habiter.

« La forme de production que nous expérimentons est également une forme d'éducation populaire. On est dans des régions où on a été éduqués pour travailler en monoculture pour de grandes entreprises (production de canne à sucre, de café ou autres). Alors, quand on parle de cette transformation, c'est justement cette volonté de ne pas quitter ce territoire mais d'y rester non pas pour produire une monoculture. On a le désir de participer au sauvetage de nos plantes médicinales et à l'utilisation de nos plantes indigènes. »

Mouvement des sans-terre/Brésil

Extrait d'entretiens avec les actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

Mobilisation citoyenne



© Association Réseau Femme Lève-Toi - Gabon

Les actions visant à développer l'engagement actif des populations (jeunes, volontaires, bénévoles, leaders communautaires...) sont courantes parmi les organisations rencontrées. Elles deviennent alors des leviers pour élargir la conscientisation et l'appropriation par le grand public et ainsi favoriser la participation citoyenne. L'enjeu est « *d'amener les citoyen-ne-s à jouer un rôle actif dans la gouvernance de leur collectivité, se réapproprier la démocratie* ». C'est l'objectif poursuivi par l'association Sterna Africa, qui organise les camps ECSI en mobilisant des jeunes volontaires en Afrique de l'Ouest.

« Nous avons des réseaux très actifs, comme ceux du Bénin et de Côte d'Ivoire, qui sont en charge des dynamiques internationales, à travers des projets annuels. Par exemple, les chantiers de solidarité internationale sont en réponse à des besoins des communautés, comme réaliser un chantier pour installer des latrines biofiltrées. On a essayé d'organiser un camp ECSI avec plusieurs organisations du réseau sous-régional, on fait des échanges de pratiques sur les difficultés et la mutualisation des connaissances. Sterna a initié, en 2022, la première édition au Bénin sur les questions de précarité menstruelle. On aimerait institutionnaliser ce type de camp, on cherche des moyens. » Sterna Africa/Côte d'Ivoire

Extrait d'entretiens avec les actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

En plus des initiatives de volontariat, qu'il soit collectif ou individuel mais aussi local ou international, on y trouve également les campagnes citoyennes menées par les organisations plus ou moins activistes. Il peut s'agir de campagnes numériques pour sensibiliser le public aux problématiques mondiales, ou encore de diffusion de pétitions de soutien. Elles supposent une mobilisation communautaire. Pour certaines organisations rencontrées, il s'agit de renforcer l'engagement civique et patriotique. Au niveau local, les actions peuvent s'illustrer par le suivi, la dénonciation de propositions naissantes (promotion des réseaux d'énergie renouvelable), le renforcement de l'activisme.

Communication

La part des actions spécifiques de communication (relais médias, notamment) est très variable selon les moyens des structures, mais vient généralement en complémentarité des actions de sensibilisation du grand public. Certaines organisations spécialisées dans l'éducation aux médias ou l'éducation à l'information y concentrent leurs activités. Notamment par la mise en capacité des jeunes à produire leurs propres informations ou à les décrypter ; il peut s'agir de production de contenu, par exemple dans un webinaire, ou de supports de capitalisation d'expérience. Le dessin de presse apparaît également comme un outil puissant d'éveil à l'information, au même titre que les arts.

« Notre ONG est spécialisée dans les stratégies de communication autour des changements. Depuis six mois, nous travaillons sur les changements narratifs. Notre hypothèse de base, c'est d'avoir des communautés mieux informées, d'avoir des espaces de discussion pour pouvoir mener des changements. Nous avons besoin de propositions culturellement adaptées, pour que les problématiques en relation avec les ODD que nous avons en commun soient bien comprises. Nous agissons pour fournir un accompagnement technique pour augmenter l'impact des stratégies de communication mises en œuvre. » ONG RAES/Sénégal

« Les contenus courts et le journalisme sont de plus en plus répandus dans notre société avec les médias sociaux. L'attention des gens diminue et les gens s'éloignent de la lecture d'articles. Les dessins deviennent un outil alternatif pour informer les gens. Vous recevez le message en dix secondes. C'est un outil puissant, surtout quand on ajoute de l'humour, pour la défense des droits. »

Extraits d'entretiens avec les actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

Éduk-Média et la lutte contre la désinformation (Cameroun)

Dans le contexte de désinformation croissante et de menace d'exacerbation de déséquilibres et d'injustices, l'éducation à l'information et aux médias occupe une place de choix dans le périmètre des « éducations à ». Ces dernières années ont connu une accélération du flux d'information, mais aussi de désinformation, comme le montre notamment « l'infodémie » qui s'est propagée sur les réseaux sociaux à l'occasion de la pandémie de Covid-19. Ce phénomène s'est accompagné d'une entrée en scène de l'intelligence artificielle dans la production et la consommation d'informations. Les algorithmes sont de plus en plus utilisés pour agréger des contenus éditoriaux et les distribuer de façon personnalisée. Leur insertion croissante dans cet écosystème d'information représente une menace mondiale pour la liberté, la démocratie, le respect des droits humains, la défense de l'accès à une information diverse et plurielle rendant compte de réalités complexes.

Vus depuis le Cameroun, ces enjeux sont partagés dans une conception transnationale. L'association Éduk-Média a ainsi initié le CREMI – Centre Régional d'Éducation aux Médias et à l'Information –, partant du constat que de nombreuses personnes ne sont pas initiées à évaluer de manière critique les sources et producteurs de contenus, ainsi que les informations qu'elles reçoivent.

« Le manque d'information et la mauvaise information peuvent créer des tensions très grandes. La mal-utilisation et la falsification des informations amplifient les crises. L'association est partie de ce constat : l'information, c'est comme la vie, c'est comme l'eau. Si on n'a pas d'info, on peut en mourir ou en tomber malade, comme pour l'eau. On accompagne les gens pour qu'ils trouvent la bonne info, la source. »

« Le conflit sécuritaire au Cameroun oppose le sud-ouest et le nord-ouest, qui revendiquent une autonomie. On constate que beaucoup d'activités et d'influenceurs se sont basés sur des infos factuelles qui peuvent nécessiter des approfondissements. Les groupes sécessionnistes vont donner des informations erronées et les autorités utilisent ces informations à des fins de propagande. L'association travaille à donner des réflexes et compétences pour trouver l'information, avec les leaders communautaires et religieux pour ne pas tomber dans le piège de la propagande. »

Extraits d'interventions d'Éduk-Média - Cameroun.

L'association œuvre à l'échelle régionale et mesure les conséquences de la désinformation, qui peut venir amplifier les conflits en Afrique par la diffusion de fausses informations, les discours de haine, et avoir un impact négatif sur la démocratie, la paix et le développement.

Renforcement du leadership

Les actions d'« éducation à » visent à la fois à restaurer la confiance et le pouvoir d'agir des personnes concernées en favorisant l'inclusion des publics présentant des facteurs spécifiques d'oppression. Le renforcement de capacités sur le leadership et l'empowerment figure parmi les actions de plusieurs organisations. On retrouve ici les actions visant à déconstruire le système patriarcal, à promouvoir l'égalité de genre et les modèles alternatifs de masculinité. L'atelier de la RIEPS *Renforcer le pouvoir d'agir des femmes et lutter contre les violences basées sur le genre* a permis de mettre en partage différents pratiques et ressentis dans un cadre sécurisant, qui participe au renforcement de l'estime de soi, essentielle au leadership.

« Nous souhaitons amener un changement de comportements culturels (système patriarcal), une prise de conscience de l'importance du rôle des femmes. Amener les chefs à voir le traitement qu'on fait aux femmes et aller vers l'adoption de nouvelles pratiques. Les enjeux sont d'avoir la ratification d'une convention des droits des filles et de l'accès des femmes à la terre. C'est une question de justice que de prendre en compte la question de genre. » Convergence/Côte d'Ivoire

Extrait des réponses à l'enquête à destination des actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

Plaidoyer

Le processus qui conduit au renforcement du pouvoir d'agir est composé d'une large palette d'actions visant **les capacités des communautés à formuler des demandes, à les porter auprès des décideurs et à mener des campagnes de plaidoyer**. On y retrouve les actions de plaidoyer destinées aux autorités publiques à différentes échelles, du local au mondial. Ces actions intègrent aussi les travaux d'études et de recherches qui viennent les consolider à partir d'analyses objectivées.

« On est pilotes et leaders d'un plaidoyer depuis 2012 pour l'interdiction définitive de l'usage de contenants à usage unique. Aujourd'hui, c'est un mouvement national citoyen qui s'est emparé du sujet, par les groupes Alternatiba, chaque mois de juillet. On est partis de deux personnes et on a aujourd'hui des centaines de militants. On a eu une victoire d'intégration d'une ligne dans le règlement UE et dans les lignes d'audit financier via l'AFD (ces dépenses sont désormais inéligibles). »

Extrait d'entretiens avec les actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

« Plaidoyer : Nous engageons des actions de plaidoyer auprès des décideurs politiques pour promouvoir des politiques favorables au commerce équitable et au développement durable. Nous participons à des rencontres avec les autorités locales, nationales et internationales pour influencer les politiques publiques. »

Extrait des réponses à l'enquête à destination des actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

Formation

Les actions qualifiées de « formation » par les actrices et acteurs des « éducations à » visent des apprentissages à la fois techniques, pratiques et théoriques. Il est parfois difficile de les distinguer d'autres activités de type participatif, l'usage du terme renvoyant en effet à des espaces animés de type ateliers d'échanges de pratiques ou à des temps de sensibilisation. Elles figurent néanmoins dans la palette des actions développées et favorisent la mise en réseau ; lorsque les actrices et acteurs ne les mettent pas en œuvre directement, elles sont amenées à mobiliser les ressources de leur réseau pour y accéder. Par exemple, pour les formations en technique d'élevage, en agroécologie, en nutrition, en hygiène et en planification familiale. On peut également relever que certaines organisations agissent à travers la mise en place et la formation des comités civiques et d'engagement citoyen (CCEC) au niveau cantonal et au niveau communal.

« La sensibilisation de groupes d'acteurs régissant l'élaboration et le pilotage de mise en œuvre de politiques/stratégies locales en lien avec la formation agricole et rurale, et la restauration-protection-préservation des ressources naturelles, sur les thématiques de l'agriculture durable-agroécologie-gestion intégrée des ressources en eau. »

Extrait des réponses à l'enquête à destination des actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

5.2 Des actions visant une transformation

L'articulation entre les types d'actions, les publics et leurs objectifs est déterminante pour les actrices et acteurs concernés. Chaque action est conçue dans une perspective d'évolution ou de changement, de prise de conscience et d'ouverture sur le monde et son fonctionnement ou malfonctionnement. En revanche, les moyens de réalisation des actions varient d'un acteur à l'autre et toujours en fonction du public cible.

Les actions s'inscrivent généralement dans des processus de changement aux niveaux individuel, groupal, sociétal et environnemental :

- 1. Au niveau individuel :** Prise de conscience > compréhension des situations (notamment d'inégalités) > acquisition des savoirs > appropriation par l'action
- 2. Au niveau groupal :** Engagement des citoyens > mobilisation citoyenne > renforcement du leadership > échanges de pratiques > formation
- 3. Au niveau sociétal :** Communication > visibilité > alliances > plaidoyer

Une part significative des actions part du principe que **toutes les composantes de la population, y compris les plus marginalisées, ont un rôle à jouer** pour construire une société plus juste, plus inclusive, plus démocratique et plus respectueuse de l'environnement. Il s'agit aussi de consolider les liens à travers une mise en dynamique collective qui favorise la connexion entre l'humain et son environnement. Les savoirs ancestraux sont convoqués par différents acteurs communautaires pour lutter contre les inégalités, mais aussi contre les conséquences du changement climatique, qui les affectent très directement.

FEDINA : éduquer pour renforcer le pouvoir d'agir (Inde)

L'expérience de FEDINA est celle d'une organisation de droits humains, ancrée dans la lutte syndicale, qui voit dans les « éducations à » (désignées par « formations » alors que le terme « éducation » en Inde renvoie à l'enseignement en milieu scolaire) un levier pour changer les rapports de pouvoir entre oppresseurs et opprimé·e·s.

Une organisation de droits humains centrée sur la construction du pouvoir d'agir collectif

« FEDINA est avant tout une organisation de défense des droits des travailleurs, qui met l'accent sur l'intersection entre la caste, le genre et la classe. FEDINA a adopté une approche fondée sur les droits pour renforcer les communautés. L'objectif principal est d'atteindre les travailleurs, y compris les travailleurs retraités, pour qu'ils se regroupent, affirment leur dignité, revendiquent leurs droits et remédient aux violations. » Site Internet de FEDINA

FEDINA est une ONG du Karnataka, basée à Bangalore, qui accompagne historiquement les luttes syndicales des travailleuses et travailleurs des secteurs du textile, de la construction, de l'assainissement et des employées domestiques.

FEDINA s'inscrit dans la tradition de l'éducation aux « droits humains » : droit à des conditions dignes de travail et de rémunération, droit à l'action collective syndicale, droit à une éducation non violente, droit à la sécurité sociale pour les retraités du secteur informel, égalité des droits entre femmes et hommes, égalité des droits entre travailleuses et travailleurs quelle que soit la caste... L'éducation y est vue comme un levier vers la construction d'une force collective pour changer le rapport de pouvoir dans le cadre de situations d'oppression :

« Le but est de construire une force collective de négociation. Si elles et ils se regroupent et agissent collectivement, elles et ils peuvent disposer d'un pouvoir de négociation pour faire respecter leurs droits auprès des employeurs ou des autorités. » Bipin Gajbhiye, coordinateur de FEDINA

« Nous, les gens pauvres, où pourrions-nous parler de nos problèmes si ce n'est lors de ces sessions de formation ? Nous cherchons des changements sans nécessairement savoir comment. On apprend ici que, lorsque nous avons un problème avec le versement des salaires, on peut se plaindre et obtenir nos salaires. » Participante aux formations



Réunion dans une ruelle du quartier de Yeshwanthpur

Historiquement, FEDINA mène des actions d'éducation aux droits dans les quartiers populaires de Bangalore – que l'organisation nomme « formations » –, d'abord de manière informelle et au plus près des lieux de vie des personnes concernées : dans leur logement, dans le hall d'un immeuble, à même le sol dans une ruelle... Puis, une fois qu'elles souhaitent s'engager davantage, FEDINA leur propose des formations plus formelles, dans un lieu dédié, et les invite à rejoindre des collectifs déjà formés.

« Avec les travailleuses domestiques, on cherche à les conscientiser sur leur statut de travailleuses, le fait qu'elles occupent un véritable emploi, qui doit être encadré par la loi, et payé au minimum à hauteur de ce qui est prévu par la loi. Nous les conscientisons sur les abus qu'elles peuvent subir : non-respect des horaires ou périodes de repos, voire abus sexuels. Avec les tra-

vailleuses et travailleurs du bâtiment, l'approche est similaire, même si on travaille davantage sur la perspective de genre car les inégalités de salaire entre hommes et femmes sont importantes. On travaille aussi à déminer les relations avec les travailleurs migrants qui, du fait de leur vulnérabilité, acceptent des salaires encore plus faibles, ce qui crée une concurrence à la baisse sur les salaires. Nous essayons aussi de les accompagner pour qu'ils rejoignent la lutte. » Bipin Gajbhiye, coordinateur de FEDINA

Une professionnalisation de l'approche éducative/formatrice

Dans le sillage d'une refonte en profondeur de son projet associatif et de son organisation, FEDINA a opéré depuis plusieurs années un virage important en matière de méthode : elle se positionne moins en tant que défenseuse des droits des groupes de travailleuses et travailleurs qu'en tant qu'accompagnatrice des luttes pour les droits menées par ces groupes. Cette évolution s'est accompagnée d'un changement d'approche de l'éducation/formation : les sessions sont désormais davantage préparées à l'avance, elles font l'objet de la formulation d'une fiche pédagogique avec des objectifs et des activités construites spécifiquement autour de ces objectifs.

Elles se déroulent selon un planning qui explicite des objectifs d'apprentissage. Enfin, les formatrices et formateurs ont une approche moins « professorale » : elles et ils accompagnent la prise de parole, animent les débats, apportent à certains moments des connaissances juridiques ou conceptuelles, mais ne sont plus dans une logique de « cours ». Elles et ils introduisent aussi des activités issues de l'éducation populaire, comme des chants et des danses sur les droits. Les approches sont désormais documentées, ce qui permet de les capitaliser et de réutiliser certains outils d'animation.

« Maintenant, nous rassemblons entre 15 et 20 personnes pour les formations. Nous ne leur faisons plus de discours, nous les faisons participer activement ("we engage them"). On sent une plus forte dynamique. Maintenant, les personnes nous approchent tout le temps pour demander quand est la prochaine session. » Usha Ravikumar, ancienne coordinatrice de FEDINA

« Les formations sont intéressantes, elles ne sont pas ennuyantes, ce n'est jamais le même sujet. Je vois beaucoup d'enthousiasme. Ce n'est pas une classe, ce ne sont pas des professeurs, c'est amical et on peut parler librement. » Participante aux formations



Réunion avec des participant-e-s aux formations à leur domicile de Yeshwanthpur

« Je ne manque jamais une réunion. J'aime particulièrement les formations sur le genre, la santé des femmes... Je raconte ensuite tout à ma fille pour qu'elle sache aussi et je l'amène aussi quand elle peut. Après la formation sur les menstruations et les tabous qui les entourent, j'en ai parlé pendant trois mois à tout le monde. Il y a beaucoup de superstitions autour de cela, qu'il faut démolir. »
Participant-e aux formations

Au-delà de la structuration des formations, FEDINA a aussi développé une logique de formation de formateurs, qu'elle a capitalisée.

« On voit beaucoup plus d'initiatives maintenant et de plus en plus de travailleurs sont prêts à se lever. Il y a beaucoup plus de leadership dans les quartiers dans lesquels nous menons les formations, notamment grâce aux formations de formateurs. Ceux qui en ont bénéficié sont beaucoup plus capables de mener un dialogue participatif avec les communautés. Ils sont en mesure de créer une atmosphère propice à la libération de la parole. » Formatrice à FEDINA

« Donnez-nous les outils. Formez-nous pour former les autres. Je veux pouvoir démultiplier les actions avec les autres femmes. »
Participant-e aux formations

L'appartenance à des réseaux internationaux

FEDINA fait partie de plusieurs réseaux nationaux et internationaux de défense des droits des travailleuses et travailleurs du textile pour participer à un plaidoyer global faisant pression sur cette industrie globalisée. FEDINA est aussi membre fondateur d'un réseau international centré sur les approches de formation (ou d'éducation), dont la coordination est assurée par Frères des Hommes. Les échanges avec d'autres organisations – notamment une organisation d'éducation populaire au Pérou – ont ainsi pu inspirer plusieurs des approches pédagogiques de formation.

Plus récemment, FEDINA a aussi établi des liens entre les combats menés en Inde et ceux menés dans d'autres pays d'Asie dans le cadre des formations :

« Les travailleuses des usines textiles à Bangalore participent à un secteur qui est un rouage de ce capitalisme global. Elles en font partie au même titre que les travailleuses au Vietnam, au Bangladesh, au Pakistan... Dans tous ces pays, il y a des fournisseurs de ces compagnies internationales de textile. On cherche donc à montrer aux travailleuses que leurs problématiques sont similaires à celles rencontrées dans ces autres pays. L'an dernier, les travailleuses du Bangladesh ont lutté pour obtenir l'augmentation du salaire minimum. On a organisé une discussion et les groupes [de travailleuses syndiquées] ont décidé de soutenir officiellement cette lutte sur les réseaux sociaux, via des posters et flyers... On s'est aussi servi de la visibilité de leur combat pour travailler sur la conscientisation ici. » Bipin Gajbhiye, coordinateur de FEDINA

Ce zoom (y compris les photos) s'est appuyé sur un entretien avec Bipin Gajbhiye et une visite de terrain réalisée fin 2023 par un membre de l'équipe, dans le cadre d'une étude d'évaluation d'un programme soutenu par l'AFD.

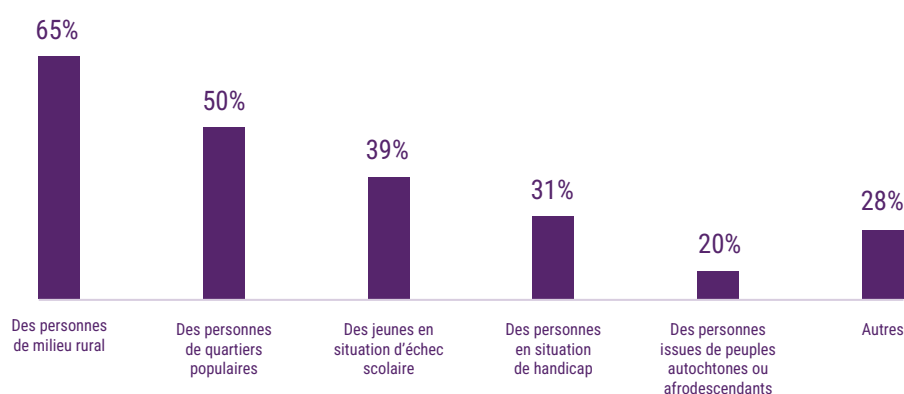
5.3 Typologie des publics : un objectif d'inclusion de toutes les catégories de la population, surtout celles pouvant être marginalisées

Genre. Selon l'enquête réalisée, la grande majorité des actions d'« éducation à » s'adressent indifféremment aux femmes et aux hommes (près de 80 %). Les consultations menées à travers des entretiens permettent de nuancer cette analyse puisque certaines de ces organisations sont exclusivement féminines (organisations féministes interrogées dans le cadre de l'étude), tandis que d'autres appuient en premier lieu des groupements de femmes. Par ailleurs, les femmes sont souvent surreprésentées dans les zones rurales, alors que les

hommes migrent vers les centres urbains pour chercher un travail. On observe, en outre, une prise de conscience forte parmi les mouvements d'« éducation à » sur les inégalités de genre, y compris dans les contextes sociopolitiques moins favorables à s'adresser aux femmes ou aux jeunes filles.

Âge. Les actions dans les pays des Suds ciblent plus volontiers le grand public sans restriction d'âge (55 % affirment ne cibler aucun groupe d'âges). Toutefois, un peu moins de la moitié des organisations interrogées ciblent les jeunes adultes (23 % des répondant·e·s à l'enquête) et les jeunes enfants/adolescent·e·s (20 % cumulés pour les deux catégories d'âges). Ces données sont à mettre en regard de la démographie dans les pays où les jeunes de moins de 30 ans représentent une part considérable de la population et donc, de fait, une priorité (en Afrique de l'Ouest en en Afrique centrale).

Est-ce que certains publics spécifiques sont visés par vos actions, tels que... ?
(Enquête auprès des actrices et acteurs des Suds des « éducations à » - 129 réponses)



Publics spécifiques. Les résultats de l'enquête indiquent par ailleurs que les actrices et acteurs de l'« éducation à » ont un fort ancrage dans les zones rurales (65 % visent les populations rurales) et dans les quartiers populaires (50 % ciblent les habitant·e·s de quartiers populaires). Ils ciblent aussi des profils particuliers, notamment des jeunes en difficulté dans leur parcours d'apprentissage formel (39 %), des personnes en situation de handicap (31 %) ou encore des personnes issues de peuples autochtones ou afrodescendants (20 % – principalement en Amérique latine). Ces résultats sont cohérents avec le principe d'inclure toutes les catégories de population dans les actions de transformations sociales menées.

Des dynamiques différenciées de mise en réseau des actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds

Principaux constats

- Si les actrices et acteurs des « éducations à » de la société civile se projettent à l'international, c'est d'abord dans le cadre de collectifs ou d'espaces de plaidoyer (ou de discussions en vue de porter un plaidoyer) autour d'enjeux mondiaux (réchauffement climatique, agro-industrie, défense des droits fondamentaux...), comme le Forum social mondial, la Campagne Mondiale pour l'Éducation ou Via Campesina.
- Du côté des institutions publiques, cette projection internationale se fait principalement dans un cadre onusien (pour les ministères) ou dans le cadre de réseaux de collectivités (le réseau des villes éducatrices, centré sur le rôle éducatif des villes, ou le réseau CGLU, plus généraliste sur l'action des collectivités territoriales).
- Les espaces ou collectifs à la fois multiactrices et multiacteurs, multicontinents et centrés au moins en partie sur les « éducations à » sont rares. Il existe cependant des espaces ou collectifs centrés sur les « éducations à » à l'échelle régionale (surtout en Amérique latine), ne rassemblant qu'une typologie d'actrices et acteurs (le réseau des villes éducatrices), ou des espaces « fermés » de partage d'expériences entre organisations de plusieurs continents appartenant à une même fédération (comme les différentes unions internationales de mouvements de scoutisme) ou liées à un même partenaire du Nord (réseaux Partage Rise ou Former Pour Transformer).
- À une échelle régionale, les dynamiques de structuration transfrontalières sont différentes d'une région à l'autre et semblent refléter en partie l'état des sociétés civiles et des libertés publiques (CIVICUS Monitor) :

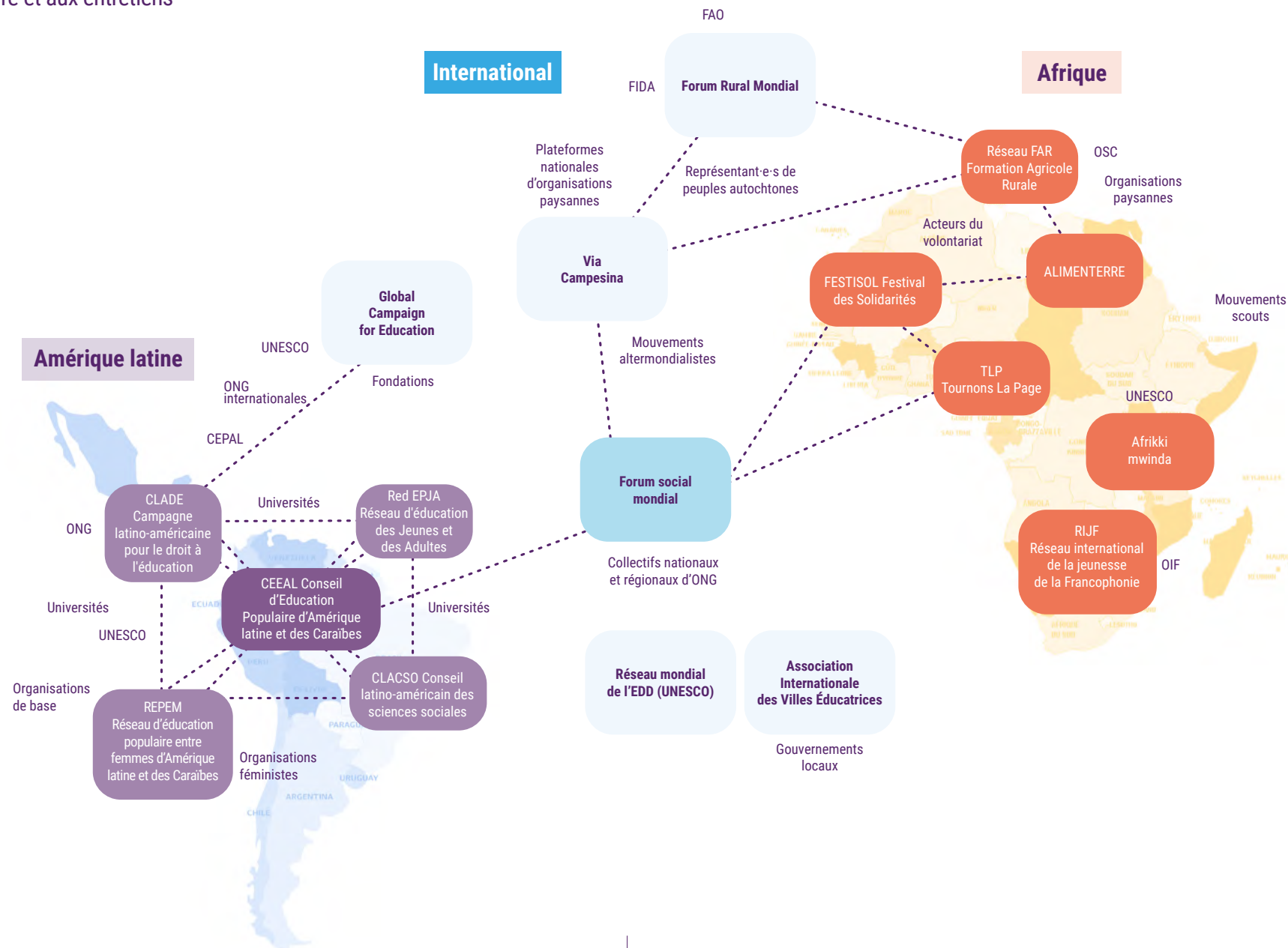
1 — En Amérique latine, la dynamique de mise en réseau au niveau régional est importante, avec un « cluster » de collectifs rassemblant des actrices et acteurs de l'éducation populaire (et se revendiquant comme tels), même si celui-ci est confronté à une problématique de moyens et de renouvellement.

2 — La mise en réseau au niveau régional est plus limitée en Afrique de l'Ouest et centrale, en dehors de quelques réseaux historiques autour des questions agricoles. Plusieurs initiatives relativement récentes et davantage centrées sur les « éducations à », soutenues ou non par des partenaires internationaux, pourraient toutefois changer le panorama.

3 — Au Maghreb, la mise en réseau semble aussi limitée. Les initiatives identifiées concernent avant tout des dynamiques portées par la jeunesse et soutenues par des partenaires du Nord.

Structuration des « éducation à »

Carte des interactions entre collectifs et réseaux identifiés par les répondant-e-s au questionnaire et aux entretiens



« Cette analyse vise à identifier les lieux et modalités d'articulation entre les acteurs des "éducations à" appartenant à différents écosystèmes et à différentes géographies. Elle s'appuie sur l'analyse des réseaux auxquels appartiennent les organisations interrogées en entretiens ou via l'enquête. D'autres collectifs ou réseaux ont pu être signalés par des membres du groupe de concertation ECSI, mais ils ne figurent pas dans ce schéma parce qu'ils n'ont pas été cités par les organisations des Suds interrogées. »

6.1 Une structuration encore limitée au niveau international et rarement autour des « éducations à »

La structuration des « éducations à » au niveau international, c'est-à-dire la mise en réseau des actrices et acteurs des « éducations à » pour échanger des bonnes pratiques, co-construire des actions ou des outils et mener des plaidoyers (relatifs aux « éducations à »), semble aujourd'hui limitée. Nous n'avons pas identifié de mouvement, collectif international ni d'évènement international régulier centré spécifiquement sur les « éducations à » et rassemblant des organisations de différentes natures et de différentes géographies en dehors de la Rencontre Internationale de l'Éducation Populaire et Solidaire (RIEPS), organisée pour la première fois en Côte d'Ivoire en juin 2024.

La mise en réseau au niveau international passe donc le plus souvent par des événements ou des plateformes qui ne sont pas spécifiquement centrés sur les « éducations à », mais plutôt sur le droit à l'éducation, les luttes sociales (altermondialisme), les droits civiques et la société civile ou l'agriculture paysanne. Par exemple, le [Forum social mondial](#), dont la dernière édition en février 2024 à Katmandou a réuni 14 000 actrices et acteurs de 90 pays, a pu rassembler des acteurs des « éducations à » de différentes natures et de différentes géographies. Mais il n'est pas centré sur les « éducations à », même si on peut retrouver ces dernières en toile de fond des différentes thématiques de lutte évoquées⁴. Deux autres espaces rassemblent aussi des actrices et acteurs des « éducations à » de divers horizons, même si le champ d'actions est plus restreint que pour le Forum social mondial. Il s'agit du mouvement [Via Campesina](#) et du [Forum Rural Mondial](#), les deux attirant notamment des mouvements paysans, des représentant·e·s de peuples autochtones et des OSC travaillant en milieu rural, entre autres. Mais, là encore, tant Via Campesina que le Forum Rural Mondial ne sont pas centrés sur les « éducations à ».

Enfin, la [Campagne Mondiale pour l'Éducation \(CME\)](#) peut aussi rassembler des actrices et acteurs des « éducations à » dans chaque pays et au niveau international. Mais les coalitions nationales et internationales se retrouvent avant tout autour du droit à une éducation de qualité pour toutes et tous (ODD 4). Par ailleurs, elle rassemble surtout des ONG internationales ou des ONG nationales avec une certaine envergure, capables de mener ou de participer à des actions de plaidoyer et de mobilisation citoyenne.

⁴ Au FSM 2024 à Katmandou, aucune des [treize thématiques](#) ne portait directement sur les « éducations à ». En revanche, les « éducations à » pouvaient constituer un levier de transformation sociale pour chacune des thématiques travaillées.

Dans ce contexte, les ONG du « Nord » peuvent jouer un rôle important de mise en réseau des OSC des Suds partenaires de géographies différentes mobilisant des outils d'« éducation à », à l'instar de Quartiers du Monde ([réseau Femmes du Monde](#)), de Frères des Hommes ([réseau Collectif Former pour Transformer](#)) ou de PARTAGE ([PartageRise](#)). Ces réseaux facilitent la co-construction et l'échange de bonnes pratiques, d'approches pédagogiques, d'outils d'animation... Mais le nombre de membres reste limité et le membership articulé autour d'un partenariat avec une OSC située au Nord.

Les fédérations internationales telles que [l'Association mondiale des Guides et des Éclaireuses \(AMGE\)](#) jouent aussi un rôle important de mise en réseau et d'échanges entre les bureaux ou associations nationaux. Il en est de même pour des têtes de réseau au niveau international, comme [Cités et Gouvernements Locaux Unis \(CGLU\)](#) ou [l'Association Internationale des Villes Éducatrices \(AIVE\)](#), qui rassemblent des associations ou fédérations nationales de collectivités et d'élus locaux autour des enjeux d'éducation (pour l'AIVE) ou de l'action locale plus globalement (pour CGLU).

6.2 Une structuration dense en Amérique latine, même si limitée par les moyens financiers

Au niveau régional, nous avons observé des dynamiques très différentes entre les deux régions étudiées : l'Amérique latine et l'Afrique de l'Ouest et centrale.

En Amérique latine, la structuration régionale des actrices et acteurs des « éducations à » semble être nettement plus marquée qu'en Afrique, voire qu'en Europe, avec plusieurs collectifs clés rassemblant des actrices et acteurs du Mexique à l'Argentine en passant par la Caraïbe et co-organisant des événements ou rencontres :

- La [Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation \(CLADE\)](#) qui rassemble les coalitions nationales de la Campagne Mondiale pour l'Éducation – auxquelles participent plusieurs des actrices et acteurs des « éducations à » interrogés – pour mener un plaidoyer en faveur de l'ODD 4 (droit universel à une éducation de qualité).
- Le [Conseil latino-américain des sciences sociales \(CLACSO\)](#), institution internationale non gouvernementale dotée du statut associatif auprès de l'UNESCO, qui contribue à rapprocher les chercheuses et chercheurs en sciences sociales, la société civile et les gouvernements pour concevoir des actions luttant contre la pauvreté et les inégalités (notamment via l'éducation populaire).
- Le [réseau d'éducation Pour les Jeunes et Adultes \(red-EPJA\)](#)⁵ qui facilite les échanges entre actrices et acteurs de l'éducation tout au long de la vie en Amérique latine (organisations sociales, établissements d'enseignement, universités, gouvernements, chercheuses et chercheurs...).

⁵ Ce réseau semble avoir un caractère informel (pas de site Internet, pas de statuts déposés identifiés), mais a été cité par plusieurs contributrices et contributeurs à l'étude.

- Le Réseau de l'Éducation Populaire par les Femmes (REPEM) centré sur l'échange et la production méthodologique autour de l'éducation populaire féministe. Il rassemble principalement des OSC féministes de toute la région.
- Le Conseil d'Éducation Populaire d'Amérique latine et des Caraïbes (CEAAL) qui rassemble des organisations et personnes se définissant comme actrices et acteurs de l'éducation populaire de toute la région. Il facilite l'échange de bonnes pratiques et la construction d'un discours politique autour de l'éducation populaire. Le CEAAL semble occuper une place centrale dans l'articulation des actrices et acteurs de l'éducation populaire et participe aussi à des espaces d'interconnexion au niveau international, comme le Forum social mondial ou, plus récemment, la RIEPS.

Cet écosystème d'actrices et acteurs et de réseaux autour des « éducation à » se caractérise par :

La forte présence d'acteurs universitaires : la plupart de ces collectifs et réseaux rassemblent des chercheuses et chercheurs ou des centres de recherche. La frontière est d'ailleurs souvent poreuse entre les chercheuses et chercheurs, les militant·e·s, les éducatrices et éducateurs, ou même les fonctionnaires des administrations, une personne pouvant cumuler différents rôles ou statuts.

Une identité « éducation populaire » : que ce soit au sein du CEAAL ou du REPEM, les personnes et organisations qui les composent s'identifient comme des « actrices et acteurs » de l'éducation populaire et confèrent à cette dernière une visée politique.

Le lien avec les organisations internationales : ces collectifs semblent entretenir des liens relativement étroits, particulièrement avec l'UNESCO (Campagne Mondiale pour l'Éducation et CLACSO), mais aussi avec la CEPAL, qui joue un rôle de think tank très important en matière de politiques publiques dans la région.

En dehors de cet écosystème de collectifs/réseaux, les actrices et acteurs des « éducations à » peuvent aussi se retrouver dans des espaces régionaux qui ne sont pas centrés directement sur les questions d'éducation, comme le Forum social panamazonien (FOSPA). La diversité de ces collectifs et événements, qu'ils soient reliés directement ou non aux « éducations à », montre une dynamique importante de mise en réseau à l'échelle du continent. Cette mise en réseau n'est pas exempte de défis : plusieurs personnes interrogées ont notamment évoqué le manque de moyens, qui limite les opportunités de rencontres entre participant·e·s et l'engagement des membres de ces différents collectifs, ainsi que la problématique du renouvellement des bénévoles/participant·e·s.

6.3 Une structuration plus récente des « éducations à » en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale

La situation apparaît différente en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale, avec peu de collectifs historiques identifiés aux niveaux régional ou continental – dans le domaine des « éducations à » ou plus largement. La différence avec l'Amérique latine peut notamment s'expliquer par des cadres légaux et politiques moins favorables à l'expression critique venant de la société civile⁶, un milieu universitaire peut-être moins doté ou mobilisé sur ces questions, et une concentration des acteurs institutionnels et des bailleurs bilatéraux ou multilatéraux sur l'alphabétisation et l'acquisition des compétences de base en écriture, en lecture et en mathématiques.

Les entretiens ont toutefois permis d'identifier plusieurs dynamiques collectives formalisées :

- Des réseaux plus anciens centrés sur l'alphabétisation ou l'agriculture familiale, à l'instar du réseau FAR (créé en 2005). Il rassemble des organisations africaines de formation agricole qui échangent et capitalisent leurs pratiques, produisent des publications sectorielles, et font progresser la réflexion sur l'accompagnement des transformations du monde rural africain (par exemple : agroécologie, pastoralisme, place des jeunes...), y compris en mobilisant des approches pédagogiques relevant des « éducations à ».
- Des réseaux plus ou moins récents centrés sur le respect des droits civils et politiques, les processus démocratiques et la transparence, comme le collectif Tournons La Page, créé en 2014, qui rassemble près de 250 organisations de tout le continent, dont des organisations qui mettent en œuvre des actions relevant des « éducations à ». Mais il reste surtout centré sur les processus démocratiques et sur des fonctions de plaidoyer/mobilisation citoyenne.
- Des réseaux plus récents centrés sur l'engagement et l'éducation populaire, comme la plateforme Afrikki mwinda (créée en 2016), qui réunit des activistes et mouvements citoyens africains. Ses membres sont à l'origine de la création de l'Université Populaire de l'Engagement Citoyen (UPEC), soutenue par l'UNESCO.
- Enfin, le Festisol apparaît comme l'une des rares initiatives collectives de mise en réseau à l'échelle continentale en Afrique, même s'il s'agit d'un programme qui a d'abord démarré en France avant de s'internationaliser, à la demande de partenaires africains. À travers le comité international et les coordinations nationales, il rassemble aujourd'hui des actrices et acteurs des « éducations à » de divers horizons (défense des droits humains, jeunesse, volontariat...) autour des « éducations à ». Pourtant doté de moyens limités à l'international, il a été cité à de multiples reprises et en première position comme réseau de référence par les actrices et acteurs de la région interrogés.

⁶ Voir le CIVICUS Monitor sur les sociétés civiles dans le monde : <https://www.civicus.org/index.php/fr/ce-que-nous-faisons/innover/civicus-monitor>

Cette mise en réseau au niveau continental semble, en outre, s'accélérer, comme en témoignent les multiples initiatives récentes : le Réseau international de la jeunesse de la Francophonie, qui rassemble des organisations de jeunesse des pays francophones, dont des organisations de volontariat, le Réseau Francophone d'Éducation aux Médias et à l'Information (REFEMI), dont la création a été annoncée en marge du Sommet de la Francophonie (octobre 2024) et qui a pour but de dynamiser l'éducation aux médias dans l'espace francophone, ou encore le futur collectif africain autour des « éducations à », en train de se former à l'initiative de participant-e-s à la RIEPS.

Par ailleurs, au niveau national, de nombreux collectifs et plateformes existent, même s'ils ne se réunissent pas toujours autour des « éducations à », mais plutôt :

- Autour de la défense des libertés individuelles et du cadre démocratique avec des faîtières importantes, notamment au Cameroun (Plateforme des Organisations de la Société Civile du Littoral) ou en Côte d'Ivoire (Convention de la Société Civile Ivoirienne).
- Autour de l'agroécologie et de l'agriculture familiale, avec des réseaux nationaux comme FARMADA à Madagascar ou FAEB au Bénin.
- Autour du volontariat, notamment dans les pays qui ont structuré une politique publique en la matière (par exemple : le Togo à travers l'Agence Nationale du Volontariat – ANVT).

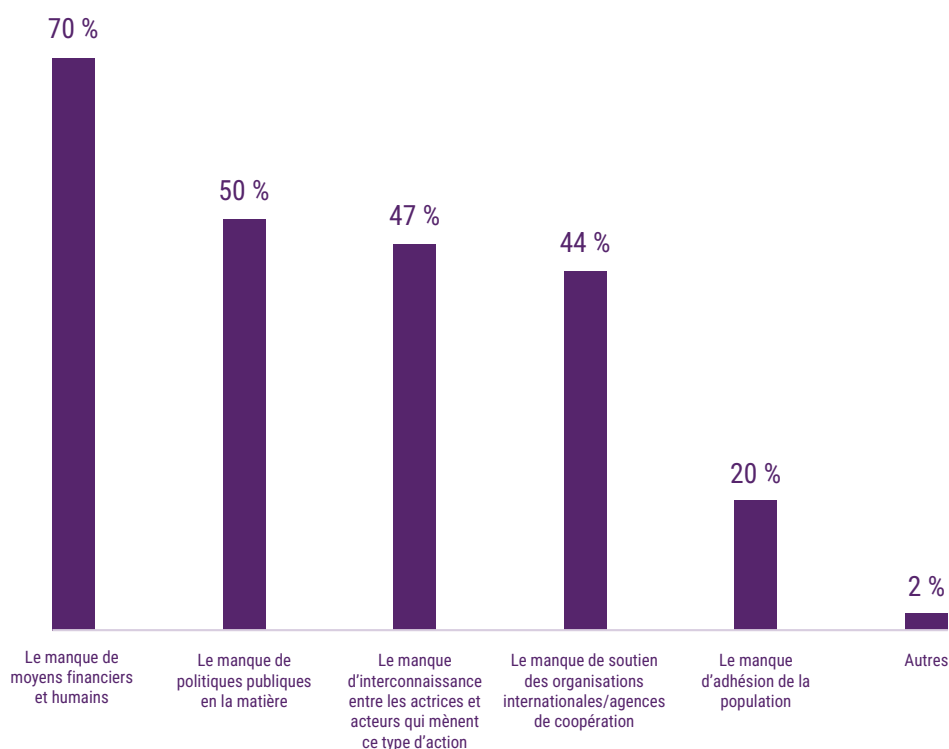


Défis et besoins des actrices et acteurs des « éducations à »

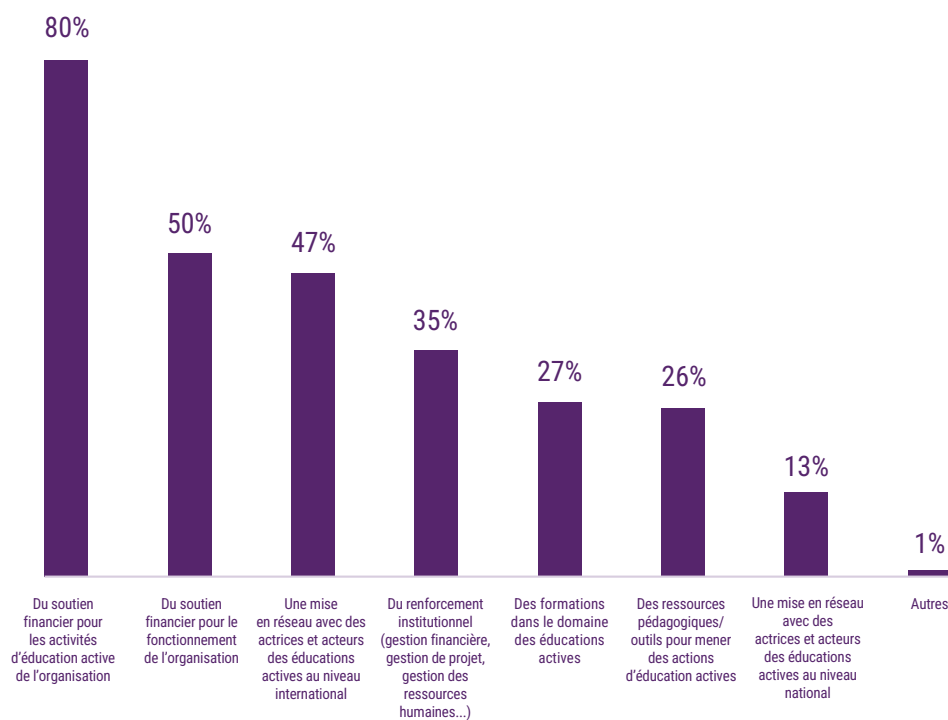
Principaux constats

- Le manque de moyens financiers et humains constitue le principal obstacle pour les personnes interrogées : il empêche le développement des activités, il ne permet pas de répondre aux demandes des partenaires, il limite le recrutement de nouveaux bénévoles (transports, repas), il pèse sur les capacités de gestion des organisations.
- Le manque de politiques publiques et le manque de soutien de la coopération institutionnelle constituent deux facteurs importants expliquant ce manque de moyens.
- La mise en réseau, que ce soit aux niveaux national ou international, constitue un besoin prioritaire. Elle permet de faire circuler des idées, bonnes pratiques et outils tout en favorisant la construction d'alliances pour porter des plaidoyers.
- L'outillage méthodologique, notamment pour gérer des projets provenant de fonds publics, constitue aussi un besoin important, particulièrement pour les petites structures.
- Certains activistes sont aussi confrontés à des menaces de la part de gouvernements, groupes armés ou criminels liés à des intérêts économiques. Ces situations entravent largement leurs activités.

Quels sont les principaux freins au développement des éducations actives dans votre pays/zone d'intervention ? [Trois choix maximum] (Enquête auprès des actrices et acteurs des Suds des « éducations à » - 122 réponses)



Quels sont les principaux besoins de votre organisation ? [trois choix maximum] (Enquête auprès des actrices et acteurs des Suds des « éducations à » - 125 réponses)



Le manque de moyens financiers et humains est une réalité pour un grand nombre d'actrices et d'acteurs interrogés, 70 % l'ayant identifié comme l'un des principaux freins au développement des « éducations à » et 80 % comme un besoin prioritaire. Ce besoin concerne à la fois le soutien aux actions menées par les actrices et acteurs des « éducations à », mais aussi le soutien aux dépenses de fonctionnement des organisations (fonctions de coordination, fonctions administratives et financières, frais juridiques, équipements...). Il est particulièrement criant en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale, où les gouvernements nationaux priorisent le soutien à l'éducation en milieu scolaire, tandis que les gouvernements locaux n'ont pas de ressources. Dans ces pays, le soutien aux « éducations à » dépend surtout de la coopération internationale – jugé insuffisant par près de la moitié des répondant·e·s – et des capacités d'autofinancement des communautés (limitées mais réelles dans les communautés qui disposent de groupements productifs communautaires). En Amérique latine, la situation peut être contrastée d'un pays à l'autre et dépend de l'existence de politiques publiques soutenant les « éducations à ». Ce soutien peut aussi varier dans le temps, comme au Mexique, où les actrices et acteurs interrogés rapportent une baisse importante des moyens accordés par l'État. Le manque de politiques publiques constitue d'ailleurs le deuxième besoin le plus cité par les répondant·e·s (50 %).

« Rien qu'à travers le Festival des Solidarités de 2019 à maintenant, nous avons pu mobiliser plus de 67 000 personnes. On aurait pu faire mieux si on avait les moyens qui vont avec. Il faut aussi comprendre qu'il faut forcément des moyens financiers pour faire de l'éducation populaire. La conception des outils, c'est un sacré budget. Leur mise en œuvre, c'est un sacré budget et, derrière, il faut des hommes qui font tout ce travail-là. »
Réseau Zodo Action et Solidarité/Burkina Faso

« Nous recevons de nombreuses demandes de participation auxquelles nous sommes en mesure de répondre et que nous souhaiterions renforcer et élargir. » Conseil latino-américain des sciences sociales (CLACSO)/Argentine

« On a un défi de recrutement des volontaires dans les quartiers. On n'a pas de ligne budgétaire qui permette de prendre en charge le transport et les repas des bénévoles. » On est ensemble/Cameroun

« Le principal obstacle est d'ordre financier. Nous pouvons faire du bruit, mais c'est difficile sans ressources. » CEAAL/Mexique

« Nous avons des ressources limitées, nous dépendons de projets, nous lançons des processus qui sont interrompus parce que les contrats sont résiliés et que nous devons tout recommencer. Nous n'avons pas de fonds propres. » SAIPE/Pérou

Extraits d'entretiens et de réponses au questionnaire à destination des actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

La mise en réseau des actrices et acteurs des « éducations à » constitue aussi un besoin important pour les personnes interrogées, à la fois au niveau national comme au niveau international. Ces espaces sont importants pour favoriser les échanges de pratiques et d'idées entre praticiennes et praticiens des « éducations à ». Ils sont aussi importants pour donner un écho aux actions menées et pour construire des coalitions d'actrices et d'acteurs pouvant ensuite porter des plaidoyers ensemble. Le réseau peut briser le sentiment de solitude parfois partagé par les actrices et acteurs de terrain agissant dans des territoires éloignés des grands centres urbains et/ou auprès de populations particulièrement marginalisées.

« Ce sont les gens qui impulsent les idées, ce sont les gens qui se lèvent, ce sont les gens qui cuisinent, ce sont les gens qui partagent, ce sont les gens qui écrivent. Donc j'ai besoin d'être en contact avec les gens. J'ai besoin de partager, de partenaires. Donc, c'est pourquoi aussi je viens dans ces rencontres-là, créer des contacts, avoir des partenariats, les moyens, je sais que les moyens ça suit. Donc les moyens viendront. » LoSyndicat, association culturelle/Gabon

« On a besoin d'échanger des pratiques, de lieux de rencontre de différentes cultures où plusieurs actions sont menées pour différents objectifs. Les objectifs se rejoignent à un moment. Les RIEPS, c'est un moment d'apprentissage, d'imprégnation de ce qui se passe ailleurs. C'est un lieu où on découvre comment les autres pensent l'ECSI et l'éducation populaire. » ATTAC/Togo

« Construire des partenariats au niveau mondial, nous croyons que si nous voulons que notre travail fasse la différence, nous avons besoin d'influence, nous devons construire une alliance forte autour de la lutte pour une éducation antiraciste. » Action Aid/Afrique du Sud

Extraits d'entretiens et de réponses au questionnaire à destination des actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

L'outillage constitue aussi un besoin des actrices et acteurs interrogés. Deux types de besoin ont été évoqués : le besoin d'outils d'animation en matière d'« éducation à » et le besoin de formation en matière de gestion de projet, de gestion administrative et financière, de suivi-évaluation, c'est-à-dire des besoins de renforcement liés à la mise en œuvre de projets et programmes financés par les autorités publiques ou la coopération internationale.

« Les bénévoles qui se battent bien sur le terrain ont besoin de voir leurs capacités renforcées, notamment en conception d'outils pédagogiques qui s'inspirent de nos cultures, de nos traditions. Il faut aussi des approches qui soient perméables à d'autres types d'outils qui existent chez vous, mais dont on peut s'inspirer et que l'on peut adapter à nos contextes locaux. Tout comme vous également du côté du Nord, vous pourrez aussi vous inspirer des outils que nous avons ici, en Afrique, et que vous pourrez éventuellement adapter. » Réseau Zoodo Action et Solidarité/Burkina Faso

Extrait d'entretiens et de réponses au questionnaire à destination des actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

En revanche, **le manque d'adhésion** de la population n'a été évoqué que par 16 % des répondant-e-s, alors même que la vision politique derrière les « éducations à » peut remettre en cause des systèmes de pouvoir très ancrés aux niveaux national ou local. Si les enjeux de citoyenneté, d'insertion des jeunes, de lutte contre la corruption ou de développement durable font plutôt consensus, la question de l'adhésion de la population va surtout se poser pour des organisations qui remettent en cause des structures de pouvoir présentes dans les communautés, comme le système patriarcal et l'extractivisme (légal et illégal).

« Les activités illégales (mines illégales, coupes illégales de bois) attirent davantage les communautés que les projets que nous proposons, car elles génèrent des revenus immédiats. Cela nous limite beaucoup, une partie de la population nous soutient mais une autre partie de la population s'y oppose. » SAIPE/Pérou

Extrait d'entretiens et de réponses au questionnaire à destination des actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.

Enfin, les organisations et militant-e-s interrogés subissent aussi **des menaces et intimidations**, notamment du gouvernement dans des régimes autoritaires, voire de groupes armés (Haïti, Brésil). Ces intimidations prennent souvent la forme de représailles administratives (refus d'agrément, amendes...) ou d'interpellations lors de manifestations. Dans certains contextes de régimes autoritaires, cela va jusqu'à l'emprisonnement ou la disparition d'activistes (notamment cités dans nos entretiens en Amérique latine). Dans ces contextes, le soutien de la coopération internationale – via des canaux adaptés compte tenu des risques encourus – est crucial.

« En tant qu'opposants, on nous met beaucoup de bâtons dans les roues. Notre présidente, on lui a bloqué son entreprise. On a vécu des violences en tant qu'activistes, on a été questionnés, on a eu des espions, on est écoutés. » Réseau Femme Lève-Toi/Gabon

« Le problème est que nous ne pouvons pas complètement mener les activités militantes. On toucherait des thématiques qui sont sensibles. Nous devons limiter ce que nous pouvons dire. » ATTAC/Togo

« Nous sommes confrontés à une réalité de conflits entre factions. Nous avons donc des groupes factionnels, des groupes armés qui ne sont pas militarisés. Ils sont constitués d'organisations de personnes armées et criminelles. Nous avons également des groupes paramilitaires, des milices et nous avons la police elle-même. Les communautés sont donc impactées par ces trois groupes et leurs dynamiques, souvent au sein d'un même territoire, d'un même quartier, d'une même communauté, d'une même favela. » CEDECA Ceara/Brésil

Extraits d'entretiens et de réponses au questionnaire à destination des actrices et acteurs de l'ECSI aux Suds.



Conclusions

8.1 Constats généraux

Cette étude avait pour buts de restituer et d'analyser la vision et les pratiques de l'ECSI – et plus globalement des « éducations à » – des actrices et acteurs des Suds, qu'elles et ils soient partenaires ou non d'organisations françaises. Après plus de 60 entretiens, une enquête et la participation à plusieurs événements internationaux et nationaux, cette étude a permis de dresser plusieurs constats :

Des visions de changement convergentes entre actrices et acteurs des Suds.

L'étude montre que les actrices et acteurs rencontrés partagent des valeurs communes de justice sociale, de lutte contre les inégalités, d'inclusion de toutes les catégories de population, même si elles et ils œuvrent dans des contextes différents, mettent en œuvre des actions différentes et se réfèrent à des concepts différents. Elles et ils partagent globalement une ambition de transformation des personnes et des communautés pour qu'elles soient capables de former leur propre opinion, d'adopter des comportements cohérents avec des valeurs de citoyenneté et de paix, et de s'engager dans la recherche de solutions concrètes aux niveaux local, national ou global. Cette vision rejoint finalement celle promue par l'UNESCO depuis 2015 et la Déclaration d'Aichi-Nagoya, ou plus récemment celle présente dans la révision de la recommandation de 1974, adoptée par la quasi-totalité des États.

Des actrices et acteurs ancrant leurs actions dans les solidarités locales.

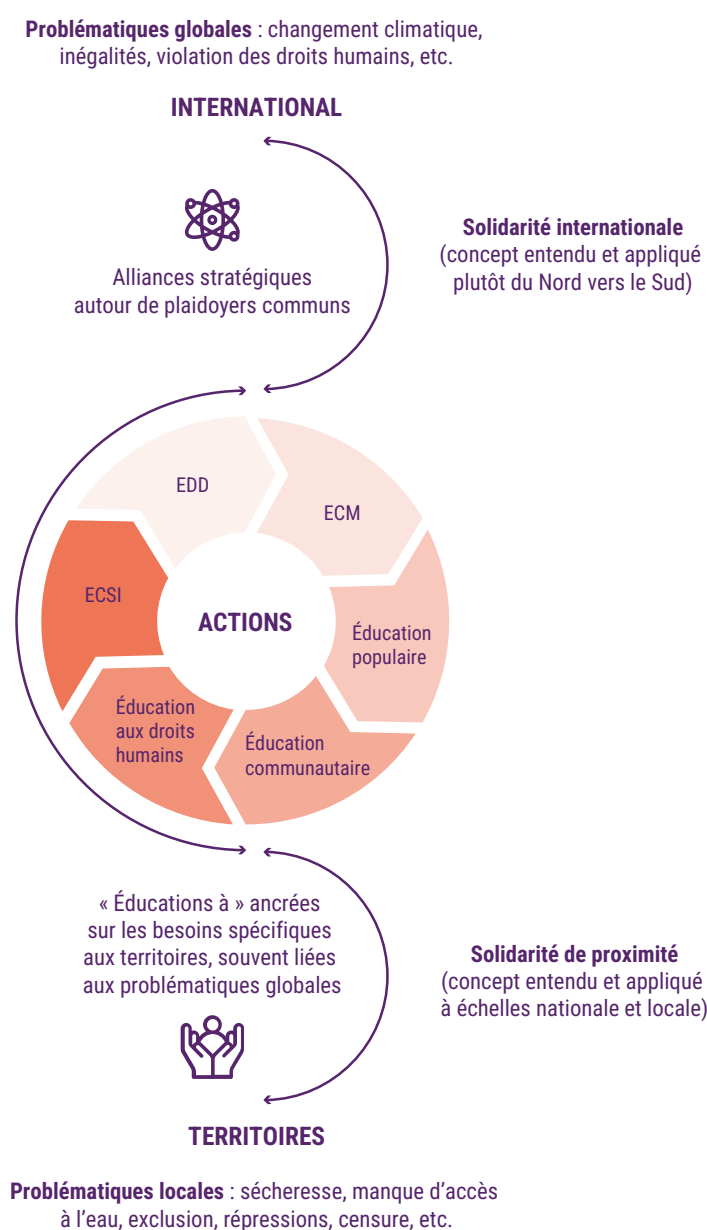
La plupart des organisations rencontrées, particulièrement celles issues de la société civile agissant à une échelle locale, s'inscrivent avant tout dans une perspective communautaire : favoriser le « buen vivir » au sein de la communauté et construire un pouvoir d'agir au niveau de la communauté. Elles et ils partent de problématiques très concrètes (par exemple : raréfaction de la ressource en eau, expulsions, nonaccès à des services de base...), souvent provoquées par des phénomènes globaux : le réchauffement climatique, l'extractivisme, l'agro-industrie ou la répartition inégale des richesses. Le but est moins de provoquer une empathie vis-à-vis d'autres populations pour produire des changements de comportement que de susciter un désir d'engagement dans des actions très concrètes au bénéfice de la communauté. La dimension « ouverture au monde » (par exemple : donner à voir des exemples d'autres pays) est relativement peu présente dans les actions menées sur le terrain. La dimension « internationale » ou « globale » est souvent rattachée à une menace : le réchauffement climatique, l'exploitation des ressources, les trafics illicites, les conflits armés...

Des actrices et acteurs se projetant à l'international pour nouer des alliances.

Les actrices et acteurs des « éducations à » rencontrés appartiennent le plus

souvent à au moins un réseau ou collectif international ou régional, ou à une fédération nationale d'un réseau international. L'objectif premier est de pouvoir nouer des alliances avec des pairs afin de porter un plaidoyer commun autour d'enjeux globaux qui entraînent des répercussions très localisées dans les territoires dans lesquels elles et ils interviennent. Des espaces comme le Forum social mondial constituent des moments privilégiés de convergence des luttes d'où sont sorties plusieurs propositions importantes (par exemple : mouvements pour la taxe Tobin et l'annulation de la dette des pays à bas revenus dans le sillage du Forum de Porto Alegre). Certains actrices et acteurs participent aussi à des collectifs « fermés » centrés sur les échanges de pratiques et d'expériences ou à des projets se déroulant dans plusieurs pays (les « caravanes »), soutenus dans les deux cas par la coopération internationale.

Schéma résumant la vision des actrices et acteurs des « éducations à la solidarité locale-mondiale »



Une mise en réseau autour des « éducations à » encore limitée au niveau international : Les échanges entre actrices et acteurs de différents continents et de différents écosystèmes restent limités. Ils ont principalement lieu dans le cadre du Forum social mondial ou de Via Campesina, mais pas nécessairement sur des enjeux d'éducation active. Dans cette optique, le RIEPS constitue une initiative novatrice répondant à un besoin fort de mise en réseau identifié dans les entretiens et le questionnaire. Au niveau régional, l'Amérique latine se distingue par une structuration plutôt dense, avec plusieurs collectifs actifs à l'échelle du continent et interconnectés (notamment le CEAAL, le CLACSO, le REPEM, la CLADE...), tandis qu'un certain nombre de collectifs ont récemment été créés ou sont en train de voir le jour en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale.

La « solidarité internationale », un concept peu adapté. Les actrices et acteurs des Suds mènent des actions de solidarité et peuvent construire des ponts à l'international avec leurs pairs, mais elles et ils ne se réfèrent pas au concept de « solidarité internationale ». Celui-ci semble assimilé au secteur de la coopération internationale et au désir des actrices et acteurs du Nord d'intervenir aux Suds, mais pas aux actions des acteurs du Sud quand bien même elles auraient un volet transfrontalier. D'où le fait que le concept d'ECSI est peu mobilisé par les actrices et acteurs du Sud – sauf lorsqu'il s'agit d'adopter le vocabulaire utilisé par des financeurs ou partenaires du Nord dans le cadre de projets recevant un financement.

Un certain cloisonnement entre actrices et acteurs de secteurs différents. Bien que poursuivant des objectifs convergents et partageant des valeurs communes, les actrices et acteurs des « éducations à » relevant de différents domaines d'intervention se croisent relativement peu, y compris au sein d'un même pays. Les organisations de base en milieu rural ont peu l'occasion de croiser celles œuvrant pour le respect des droits humains ou des collectivités actives en matière d'« éducations à ». Ce constat est toutefois à nuancer en Amérique latine où existe une structuration plus forte autour de l'éducation populaire, pouvant brasser des actrices et acteurs de différents horizons.

L'importance des savoirs ancestraux. Les actions menées par les actrices et acteurs des « éducations à » sont souvent fondées sur la valorisation de pratiques et savoirs ancestraux. L'enjeu est de récupérer une partie de son identité en renouant avec des pratiques et savoirs affaiblis ou anéantis par la colonisation et par une vision du « développement » calquée sur le modèle occidental. En Amérique latine, cet enjeu est particulièrement prégnant pour les actrices et acteurs œuvrant dans des contextes ruraux et/ou auprès de populations autochtones ou afrodescendantes, alors que la convention 169 de l'OIT⁷ – largement ratifiée en Amérique latine – offre un cadre légitime pour le faire.

⁷La convention 169 de l'OIT est l'instrument normatif de référence en matière de défense des peuples autochtones et tribaux. Alors que la quasi-totalité des États latino-américains l'ont ratifiée, seule la Centrafrique l'a fait sur le continent africain. La France n'est pas signataire.

Un manque de moyens important. La plupart des actrices et acteurs font état d'un manque de moyens financiers et humains important, qui impacte directement leurs actions : difficultés à mobiliser ou à renouveler les bénévoles, incapacité à répondre aux demandes d'intervention des communautés ou de partenaires, impossibilité de participer à des événements nationaux ou internationaux (obtention des visas)... L'absence ou le manque d'envergure de programmes publics de soutien aux « éducations à » constitue une limite importante dans de nombreux pays, que le soutien de la coopération internationale (surtout de la part des coopérations française, allemande, américaine et belge) ne compense pas.

Des politiques publiques encore limitées dans le domaine des « éducations à ». Malgré les progrès relevés par l'UNESCO dans l'intégration des « éducations à » dans les stratégies éducatives des États, les programmes publics ayant une vision holistique de l'éducation, faisant des « éducations à » une priorité, et outillant leurs professeur·e·s et éducatrices et éducateurs, restent rares. La dénonciation par les actrices et acteurs de l'éducation de la « crise de l'apprentissage » consécutive au Covid-19, particulièrement forte dans les pays des Suds, a eu pour corollaire de ralentir l'intégration des « éducations à » dans les programmes scolaires. En Amérique latine, les « éducations à » et surtout l'éducation populaire ont pu imprégner certaines politiques publiques, notamment en matière d'inclusion des peuples autochtones et afrodescendants, de promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes, ou en matière d'accès à la culture. Elles restent cependant associées aux luttes sociales et sont peu soutenues par les gouvernements conservateurs. En Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale, des politiques publiques – parfois ambitieuses – se sont construites ces dernières années autour du volontariat (national) – dans une optique de citoyenneté –, mais rarement autour de l'éducation populaire ou avec une perspective de transformation des sociétés vers plus de justice sociale.

8.2 Pistes de réflexion

Ces constats et les retours des actrices et acteurs des Suds permettent d'esquisser **de premières pistes de réflexion** sur les partenariats internationaux des organisations et institutions françaises et sur les actions d'ECSI menées en France :

Concepts. L'ECSI est un concept peu adapté pour les actrices et acteurs des Suds. Pour autant, aucune terminologie ne semble se dégager. Il est donc important de ne pas enformer le discours sur un type d'« éducation à » mais de parler d'« éducations » au pluriel en juxtaposant les concepts (EDD, ECM, éducation à la paix, à l'interculturalité...) et explicitant les objectifs et les valeurs associées.

Dimension internationale. Le fait que l'international soit le plus souvent évoqué comme une « menace » dans les actions menées sur le terrain peut interpeller quant à la perception des populations locales vis-à-vis des dynamiques de coopération et de solidarité internationale. Ce constat fait aussi écho au repli sur

soi constaté en France dans les dynamiques de solidarité. Dans ces contextes, il est important de bien préciser entre partenaires les attentes réciproques et la valeur ajoutée attendue de la dimension internationale du partenariat.

Partage d'outils. Alors que la production d'outils en matière d'« éducations à » est nourrie au Nord, elle apparaît plus limitée dans les pays du Sud ou peu diffusée/connue (car réalisée dans le cadre de partenariats bilatéraux Nord-Sud). Or, les actrices et acteurs des Suds souhaiteraient avoir accès à davantage d'outils, ce qui appelle à un travail sur leur recensement, leur diffusion et leur adaptation.

Dynamiques collectives. Les retours des actrices et acteurs des Suds invitent à privilégier la construction de dynamiques collectives dans lesquelles actrices et acteurs du Nord et des Suds participent conjointement, sur un même pied d'égalité, pour aborder ensemble une même problématique en y apportant leurs expériences et expertises respectives. Étant donné les différences de moyens, cela peut supposer des moyens spécifiques pour soutenir la participation des actrices et acteurs des Suds.

Réciprocité. À l'image du développement du principe de réciprocité dans le volontariat international, il est important de soutenir la réciprocité dans les processus de renforcement de capacités : soutenir des formations ou l'outillage des actrices et acteurs des Suds, mais aussi accepter et valoriser l'apport des actrices et acteurs des Suds en tant qu'expert·e·s méthodologiques.

Priorités de la coopération bilatérale institutionnelle française. Si les « éducations à » ne sont pas absentes des programmes bilatéraux en matière de coopération dans le domaine de l'éducation, elles sont souvent périphériques. La question peut se poser de soutenir des programmes spécifiques en matière d'EDD ou d'ECM – les termes les plus utilisés par les institutions nationales. La France est par ailleurs membre de l'UNESCO et une des principales contributrices au Partenariat mondial pour l'éducation. Elle dispose donc aussi de leviers d'influence sur les priorités de l'aide multilatérale.

Annexe

Listes des organisations et institutions contributrices (par ordre alphabétique)

Organisations/Institutions	Pays	Régions
Action Aid Afrique du Sud	Afrique du Sud	Afrique
ADOS +	Tunisie	Méditerranée
AFD Division Citoyens et Institutions (SDD/CIN)	France	Europe
AFD Division Partenariats Organisations de la Société Civile	France	Europe
Association pour la Lutte contre la Délinquance et la Pauvreté (ALDP)	Burundi	Afrique
ATTAC Togo	Togo	Afrique
Associations des Universités Jésuites en Amérique Latine (AUSJAL)	Équateur	Amérique latine
Bretagne Solidaire	France	Europe
Buzurna Juzurna	Liban	Méditerranée
Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation (CLADE)	Équateur	Amérique latine
Cartooning for Peace	Philippines	Asie
Cartooning for Peace	France	Europe
Centre de Défenses des Enfants et des Adolescents (CEDECA)	Brésil	Amérique latine
Centre de Recherche en Economie Appliquée pour le Développement (CREAD)	France	Europe
Centre de Recherche et d'Informations pour le Développement (CRID)	France	Europe
Coalition Nationale Togolaise pour l'Education Pour Tous	Togo	Afrique
Communauté littorale de la réserve de Canto Verde	Brésil	Amérique latine
Conférence Inter-Régionale des Réseaux Régionaux Multi-Acteurs (CIRRMA)	France	Europe
Conseil d'Education Populaire d'Amérique latine et des Caraïbes (CEEAL)	Mexique	Amérique latine
Conseil latino-américain des sciences sociales (CLACSO)	Argentine	Amérique latine
Convergence	Côte d'Ivoire	Afrique
Convergence Globale des luttes pour la Terre et l'Eau - No Vox	Côte d'Ivoire	Afrique
Engagé·e·s et Déterminé·e·s	France	Europe
Fe y Alegría	Équateur	Amérique latine
Fondation pour les innovations éducatives en Asie (FEDINA)	Inde	Asie
Forum social panamazonien (FOSPA)	Pérou	Amérique latine
France Volontaires	France	Europe
French South African Agricultural Institute	Afrique du Sud	Afrique
Groupe d'Action Francophone pour l'Environnement (GAFE)	Haïti	Caraïbes
Institut Terramar	Brésil	Amérique latine
Le Romandroom	Côte d'Ivoire	Afrique
LoSyndicat association culturelle	Gabon	Afrique

Organisations/Institutions	Pays	Régions
Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire	Sénégal	Afrique
Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire	France	Europe
Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire - DGER - RED	France	Europe
Ministère de l'Éducation nationale	France	Europe
Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation	Côte d'Ivoire	Afrique
Ministère de l'Enseignement Supérieur, de l'Education, de l'Enseignement Professionnel	Angola	Afrique
Ministère de la promotion de la jeunesse, de l'insertion professionnelle et du service civique - Direction Vie Associative et du Renforcement des Capacités des Jeunes	Côte d'Ivoire	Afrique
Mouvement des sans-terre (MST)	Brésil	Amérique latine
On est ensemble	Cameroun	Afrique
ONG DEKOTI	Côte d'Ivoire	Afrique
ONG RAES	Sénégal	Afrique
Red Educación Popular entre Mujeres para América Latina y el Caribe (REPEM)	Costa Rica	Amérique latine
Red EPyC - Groupe de travail sur l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la coexistence démocratique	Chili	Amérique latine
Région Itasy	Madagascar	Afrique
Réseaux Femme Lève-toi / Tournons La Page	Gabon	Afrique
Réseau Zoodo Action et Solidarité	Burkina Faso	Afrique
RITIMO	France	Europe
Service de l'agriculture et de la recherche économique (SAIPE)	Pérou	Amérique latine
Solidarité Laïque	France	Europe
Solidarité Laïque Méditerranée	Tunisie	Méditerranée
SPC Pacific community - Mudrenicagi Farm	Samoa	Pacifique
Sterna Africa	Côte d'Ivoire	Afrique
UNESCO - Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture - section EDD	France	International
UNESCO - Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture - section développement des enseignants	France	International
Vamos Mujer	Colombie	Amérique latine
Via le monde - Conseil départemental de Seine-Saint-Denis	France	Europe
Village Community Development Society	Inde	Asie

Bibliographie

<i>Bilan de la première Rencontre Internationale de l'Education Populaire et Solidaire - RIEPS</i>	CRID	2024
<i>L'éducation au développement durable : entre internationalisation et effets locaux. Introduction</i>	Angela Barthes et Jean-Marc Lange, Centre international d'études pédagogiques	2024
<i>[ECSI] On inventait la Solidarité internationale de demain ?</i>	Engagé-e-s et Déterminé-e-s	2023
<i>Éducation populaire latino-américaine. Histoire, clés éthiques, politiques et pédagogiques</i>	Oscar Jara Holliday, CEAAL	2020
<i>État des lieux des publications sur l'ECM à travers le monde. Global Education Digest</i>	Réseau universitaire sur l'éducation et l'apprentissage mondiaux (ANGEL)	2023
<i>Academic Network on Global Education Learning</i>	Angel Network - Conférence 2023	2023
<i>Déclaration régionale sur l'éducation aux changements climatiques, s'engageant à augmenter le financement des efforts complets d'éducation au climat dans la région du Sahel</i>	UNESCO, Angus Mackay et Albert Compaore (UNITAR), David Knaute et Chloë Haffner (UNICEF), Yoshie Kaga (UNESCO)	2023
<i>Appui aux organisations de la société civile Bilan d'activité 2022</i>	AFD	2022
<i>Southern expertise in volunteering for development is vital for transformational change</i>	FORUM - IAVE-Global Network of Volunteering Leadership (GNVL)	2022
<i>Épistémologies et interculturalité dans l'éducation</i>	Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Autónoma de México, Ana Laura Gallardo y Carlo Rosa, coordinadores	2022
<i>Éducation communautaire, éducation par et avec les communautés</i>	Conseil national de l'éducation du Pérou	2022
<i>Éducation communautaire en ville</i>	Conseil national de l'éducation du Pérou	2022
<i>Panorama de l'éducation au changement climatique en Inde - Évaluation des enseignants</i>	Centre pour l'éducation à l'environnement	2022
<i>La solidarité internationale en Seine-Saint-Denis</i>	Yannick Lechevallier pour Via le monde	2021
<i>Préparer chaque école au changement climatique : comment les pays intègrent les questions liées au changement climatique dans l'éducation</i>	UNESCO	2021
<i>Déclaration de Berlin sur l'éducation au développement durable</i>	UNESCO	2021
<i>Charte des villes éducatrices</i>	Association Internationale des Villes Educatrices (AIVE)	2020
<i>Renforcer l'engagement citoyen pour la transition écologique, solidaire et démocratique en France et dans le monde à horizon 2030 - Le rôle essentiel de l'éducation à la citoyenneté et la solidarité internationale</i>	Groupe de concertation sur l'Éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale	2020
<i>Stratégie continentale Afrique - Education - 2019-2025 - 2.2.6- Education et Formation informelles et non formelles et Analphabétisme</i>	CESA - Union Africaine	2019

<i>L'éducation à la citoyenneté mondiale en Fédération Wallonie-Bruxelles : le cas des projets du programme belge fédéral Annoncer la Couleur, Émergence du concept d'éducation à la citoyenneté mondiale</i>	C. Renard, Mémoire de master en intervention et développement social - Université Lumière Lyon 2	2018
<i>Éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) : Définitions, critiques et postures</i>	Association Québécoise des organismes de coopération internationale - Carine Nassif-Gouln et Philippe Tousignant	2017
<i>L'éducation populaire - Une construction collective du Sud et de la base</i>	Université d'Arizona - Archives analytiques des politiques éducatives, Marco Raúl Mejía Jiménez	2014
<i>Éducation populaire et transformation sociale, revue internationale de Fe y Alegría</i>	Fe y Alegría	2005

Autrices et auteurs :

Le panorama a été réalisé par Eval4change :

Arnaud Laaban, chef de projet Eval4change

Noémie Do Linh, consultante Eval4change

Gaia Sangiorgi, consultante Eval4change

Remerciements :

L'équipe remercie l'ensemble des parties prenantes interrogées pour leur disponibilité et la qualité de leurs contributions, qui ont facilité la conduite de cette mission et l'élaboration de ce panorama.

Panorama commandité par : Le groupe de concertation ECSI

Sous la coordination de :

Agence française de développement

Stéphanie Beney, responsable de projet avec les organisations de la société civile, référente Education à la citoyenneté et à la solidarité internationale.

Pour un monde en commun

Le groupe AFD finance, accompagne et accélère les transitions nécessaires pour un monde plus juste et résilient. Il contribue ainsi à mettre en œuvre la politique de la France en matière de développement durable et de solidarité internationale. C'est avec et pour les populations que nous construisons, en lien avec nos partenaires, des solutions partagées dans plus de 160 pays, ainsi que dans 11 départements et territoires ultramarins français.

Notre objectif ? Concilier développement économique et préservation des biens communs : le climat, la biodiversité, la paix, l'égalité femmes-hommes, l'éducation ou encore la santé. Nos équipes sont engagées dans plus de 3 600 projets sur le terrain, contribuant ainsi à l'engagement de la France et des Français en faveur des Objectifs de développement durable (ODD). Pour un monde en commun.



www.afd.fr

Twitter : @AFD_France - Facebook : AFDOfficiel - Instagram : afd_france

5, rue Roland-Barthes - 75598 Paris cedex 12 - France

Tél. : +33 1 53 44 31 31