
Stage et mémoire : "La Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique est-elle une actrice de l'éducation à la citoyenneté mondiale ?"

Auteur : Pravata, Mathias

Promoteur(s) : Pirotte, Gautier

Faculté : Faculté des Sciences Sociales

Diplôme : Master en sciences de la population et du développement, à finalité spécialisée
Coopération Nord-Sud

Année académique : 2024-2025

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/23002>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

NOM : Pravata

Prénom : Mathias

Matricule : S193352

Filière d'études : Master en Sciences de la population et du développement

La Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique est-elle une
actrice de l'éducation à la citoyenneté mondiale ?

Mémoire de fin d'études

Promoteur : Gautier PIROTTE.

Lectrices : Justine CONTOR, Véronique
FETTWEIS

Remerciements

Ce mémoire est le fruit d'un travail personnel mais qui n'aurait pas vu le jour sans l'accompagnement et l'aide fournie par un ensemble de personnes dont...

Ma famille qui m'a encouragé tout au long de ce travail mais également durant l'ensemble de mon parcours universitaire.

Monsieur Pirotte qui m'a guidé et apporté des pistes d'amélioration afin que mon travail gagne en qualité.

Les intervenants qui m'ont donné de leur temps afin que je puisse récolter leurs avis précieux pour ma recherche.

Résumé

Le projet de cette recherche est de répondre à l'interrogation portant sur la possibilité que la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique pourrait être considérée comme une actrice de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Mon intérêt s'est porté sur la section pionnière et les camps qu'elle réalise. J'explique ce focus par la dimension internationale qui est proposée dans la pratique de cette activité.

Afin de réaliser mon analyse, j'ai mis en place une définition de l'ECM basée sur différents apports théoriques. Cette méthode m'a permis de faire émerger trois critères centraux servant de grille d'analyse : l'éducation, la mobilisation et le plaidoyer. En mettant en balance les discours récoltés des animateurs pionniers et des cadres de la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique, avec les trois concepts développés précédemment dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté mondiale, nous observons des différences notables. Par ces différences, nous ne pouvons pas considérer les Scouts comme des acteurs de l'ECM. En effet, malgré la présence d'une éducation par l'action, d'un désir de prôner un monde meilleur et de participer à une cité mondiale en étant sous la bannière scoute, nous observons une posture critique limitée, un plaidoyer fragile et une mobilisation aut centrée.

Mots-clés : scoutisme, éducation à la citoyenneté mondiale, éducation, mobilisation, plaidoyer

Acronymes

CFWB : Fédération Wallonie-Bruxelles

CRACS : Citoyens Responsables Actifs et Solidaires

DGD : Direction générale Coopération au développement et Aide humanitaire

ECM : Education à la citoyenneté mondiale

GSB : Guiding et Scouting in Belgium

IPSI : Initiatives Populaires de Solidarité Internationale

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

OMMS : Organisation Mondiale du Mouvement Scout

ONG : Organisation non gouvernementale

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Table des matières

1)	Introduction	6
2)	Problématisation.....	6
3)	Conceptualisation et apports théoriques	8
3.1)	Education à la citoyenneté mondiale.....	8
3.1.1)	Les fondements de l'ECM	9
3.1.2)	Les différentes visions de l'ECM.....	11
3.1.3)	Education non formelle	12
3.1.4)	Les acteurs non gouvernementaux de l'ECM	14
3.1.5)	Définition de l'éducation à la citoyenneté mondiale.....	15
3.2)	Les mouvements de jeunesse	16
3.2.1)	Ambition éducative	18
3.3)	Scoutisme	19
3.3.1)	Education par l'action	20
4)	Hypothèses	22
5)	Méthodologie.....	22
5.1)	Entretiens semi-directifs.....	22
5.2)	Le biais	23
5.3)	Limite	23
6)	Résultats	24
6.1)	Education par l'action	24
6.2)	Développement de valeurs et compétences.....	27
6.3)	Mobilisation	28
6.4)	Prôner un monde durable et juste.....	30
7)	Discussion des résultats.....	32
7.1)	Education	32
7.1.1)	Education par l'action	32
7.2)	Mobilisation	33
7.2.1)	Citoyenneté mondiale scoutie	33
7.2.2)	Autocentrisme	33
7.3)	Plaidoyer	34
7.3.1)	Système inégalitaire	34
7.3.2)	Plaidoyer limité	34
8)	Conclusion.....	35
	Bibliographie.....	37
	Annexes	44

1) Introduction

« *Le scoutisme a pour mission – en partant des valeurs énoncées dans la Promesse et la Loi scoutes de contribuer à l'éducation des jeunes afin de participer à la construction d'un monde meilleur peuplé de personnes épanouies, prêtes à jouer un rôle constructif dans la société.* »¹

Depuis mes cinq ans, je fais partie de l'unité scout de mon village. Durant toutes ces années, j'ai réalisé des découvertes sur la nature, les relations avec les personnes qui m'entourent, mes capacités personnelles, etc. J'ai notamment été marqué par mes expériences lors de mes dernières années d'animation où nous sommes partis avec ma troupe en Roumanie et en Macédoine du Nord. Cette découverte d'autres cultures et de partages grâce au scoutisme m'ont souvent poussé à me questionner sur l'impact que le mouvement pouvait avoir sur les jeunes vis-à-vis de l'ouverture au monde. Ensuite, j'ai continué mon chemin de vie et dans le cadre des cours en lien avec le Master en sciences de la population et du développement, j'ai découvert le concept d'éducation à la citoyenneté mondiale. En faisant le lien entre mes expériences passées en tant qu'animé et ma formation académique, je me suis questionné sur la possibilité pour la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique² de réaliser de l'ECM³ via ses activités. Mon interrogation s'est principalement portée sur la section pionnière. Celle-ci organisant des camps à l'étranger, j'ai décidé de rétrécir mon focus sur cette entité. En effet, elle est, au sein des Scouts, la plus propice à faire vivre l'éducation à la citoyenneté mondiale à ses membres par les expériences internationales que cette section propose.

L'objectif de mon travail n'est pas de questionner l'impact des camps pionniers sur les animés. En effet, mesurer la sensibilisation des apprenants de l'éducation à la citoyenneté mondiale suite à l'expérience scout citée est difficilement mesurable. Cela demanderait une approche globale basée sur plusieurs années permettant d'approfondir en détails l'impact que cette expérience pourrait avoir sur le long terme auprès des jeunes. Le but de ce travail est de questionner la pratique et le discours de l'institution scout afin d'en retirer les éléments qui pourraient être assimilés ou non à de l'ECM.

Dans les pages suivantes, nous allons aborder les points qui m'ont guidé dans la réalisation de ce travail. Tout d'abord, la *problématisation* abordera le cheminement réflexif jusqu'à l'aboutissement de la question de recherche. Ensuite, nous évoquerons les apports théoriques afin de comprendre les thématiques en lien avec ce travail. Dans la section suivante, nous développerons les *hypothèses* qui ont structuré la recherche. Nous évoquerons également la *méthodologie* mise en place afin de récolter les matériaux pour mener à bien ce travail. Nous discuterons des *biais* et *limites* qui pourraient influencer négativement la pertinence de ma recherche. Enfin j'exposerai les résultats récoltés qui seront ensuite analysés au regard de la théorie mobilisée. L'ensemble de cette démarche permettra d'apporter ma réponse à la question : la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique est-elle une actrice de l'éducation à la citoyenneté mondiale ?

2) Problématisation

Pour aboutir à une question de recherche pertinente, il est nécessaire de passer par différentes étapes que j'ai expérimentées dans ce travail. Comme évoqué par Van Campenhoudt *et al* (2017), il est nécessaire que la question de départ remplisse différents critères. Tout d'abord, il faut qu'elle soit exprimée

¹ <https://lesscouts.be/fr/le-scoutisme/un-mouvement-mondial>

² Également appelée les Scouts. Cette seconde appellation sera employée à plusieurs reprises dans le cadre de ce travail.

³ Education à la citoyenneté mondiale

clairement. Pour cela, il est important de porter une attention particulière à sa brièveté et sa précision. Ensuite, il s'agit de prendre en compte la réalisabilité de cette interrogation de départ. Avancer des propositions d'expérimentation irréalisables ne permettra pas de mener à bien la recherche. Enfin, il est nécessaire d'être pertinent. L'objectif de cette question de départ est de comprendre et placer le phénomène étudié dans sa réalité afin d'éviter la simple description. Grâce aux éléments évoqués précédemment, j'ai abouti à cette interrogation initiale : comment la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique propose-t-elle une ECM à ses membres ?

Suite aux premières avancées dans la recherche, j'ai décidé de mener la phase appelée « *exploratoire* » par Van Campenhout *et al* (2017). Lors de cette étape, je me suis renseigné sur l'éducation à la citoyenneté mondiale. L'exploration a commencé par la lecture de documents liés au cours intitulé « *Education à la citoyenneté mondiale* »⁴. Cette première approche m'a permis de comprendre le concept dans sa globalité et de pouvoir commencer à imaginer d'éventuels liens avec le scoutisme. Etant un membre de la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique, j'ai pu avoir de nombreuses discussions avec les membres du mouvement afin d'orienter la suite de mes recherches. Suite à ces échanges, mon focus s'est porté sur la section pionnière. Cette section rassemble des jeunes de 16 à 18 ans animés par des chefs ayant une vingtaine d'années. Pour ce staff, l'objectif est de préparer les adolescents à devenir de futurs animateurs mais également de les laisser maîtres dans la création de leur camp. Le camp est un moment important dans la vie d'un scout. Pour les pionniers, c'est l'aboutissement d'une année d'activités et de réflexions qui se traduit par le départ de la section durant une période d'approximativement 15 jours pour réaliser le projet qu'ils ont construit. Parmi ces camps, nombreux se font dans des pays étrangers.

Fort de ces enseignements, j'ai décidé de me concentrer sur la mise en œuvre de la problématique de mon mémoire. Pour Van Campenhout *et al* (2017), il est nécessaire que la problématique réponde à cinq critères (pp. 141-145). Il faut que la recherche ait un impact sur le sujet étudié et qu'un simple argument contraire ne puisse invalider le bienfondé de la problématique. Dans mon cas, l'élément étudié fait sens grâce à l'actualité. Dans la note stratégique rédigée par le ministère en charge de la coopération au développement (2024), nous apprenons que les ASBL, les organisations de jeunes et autres acteurs non gouvernementaux ont leur rôle à jouer dans l'éducation à la citoyenneté mondiale. En effet, même si le but premier de ces acteurs n'est pas en lien avec la coopération au développement, les initiatives peuvent avoir un impact sur ce secteur. Les Scouts étant compris dans cette catégorie, il est légitime de s'intéresser à ce sujet puisque le ministère est désireux de valoriser l'ECM via ces acteurs. De plus, grâce à mes échanges avec le responsable de la section pionnière de la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique, j'ai pu découvrir le désir d'approfondir le sujet de l'ECM au sein du mouvement.

Ensuite, il est nécessaire de se questionner sur l'innovation que la problématique apporterait. Comme évoqué précédemment, le sujet est récent et peu exploité. Il est intéressant de se questionner quant à la réelle implication des acteurs non gouvernementaux tels que la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique dans l'ECM. Le sujet étant peu ou pas traité au vu des récentes publications⁵ de la DGD, cette problématique constituerait un apport nouveau pour le secteur.

La pertinence par rapport aux objectifs du chercheur sont également à questionner. Pour moi, qui suis, comme déjà souligné, très investi dans le mouvement scout depuis ma plus tendre enfance, la pertinence est évidente car elle fait écho à un cheminement personnel, vécu depuis l'intérieur de la Fédération. J'ai longtemps eu cette vision du scoutisme comme une activité qui ne dépassait pas les frontières des villages et villes. Mais avec le temps, mes préjugés ont changé et ma vision du scoutisme également.

⁴ <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/education-a-la-citoyennete-mondiale/>

⁵ Cf. Note stratégique de la DGD portant sur l'ECM

J'ai observé l'impact que ce mouvement pouvait avoir dans les vies personnelles de chacun et j'ai eu le désir de tester cet impact à un échelon supérieur, celui de la coopération au développement.

Les auteurs font référence aux capacités qu'a en sa possession le chercheur afin de mener à bien son travail. Ayant un bagage scout important, j'ai en ma possession de nombreux contacts qui me permettent d'approfondir la problématique désirée. Par ailleurs, me concentrer sur la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique facilite ma récolte de données. De plus, lors de mon cursus scolaire, j'ai réalisé des stages dans des institutions liées à l'ECM auprès de jeunes. Ces expériences m'ont permis de me familiariser avec les concepts en lien avec cette thématique.

Enfin, il faut s'assurer que les résultats obtenus ne resteront pas abstraits et sans profondeur. Pour éviter cet échec, j'ai choisi une méthode de recherche qui m'a permis d'analyser le sujet de manière optimale mais j'évoquerai les détails concernant ce point dans la section dédiée à la méthodologie.

En passant par ces différentes phases d'exploration, de questionnement, d'échange, j'ai apporté des réflexions concernant ma problématique initiale. En effet, cette première proposition validait la position des Scouts en tant qu'acteurs de l'ECM et le champ de recherche se concentrait uniquement sur les activités qui validaient cette position. Cependant, grâce aux premiers apports que j'ai récoltés, j'ai observé que ce titre d'acteur dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté mondiale pour les Scouts était discutable. Ainsi, ces réflexions m'ont permis d'aboutir à ma question de recherche : **la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique est-elle une actrice de l'éducation à la citoyenneté mondiale ?** Cette formule permet de tester la position des Scouts au sein de l'ECM grâce aux différents éléments de réponse que je développerai ci-dessous.

3) Conceptualisation et apports théoriques

Mon mémoire s'articule autour de trois concepts centraux : l'éducation à la citoyenneté mondiale, les mouvements de jeunesse et le scoutisme. Grâce à la littérature scientifique, je vais développer chacun de ces trois éléments dans ce chapitre. Je vais commencer par introduire l'éducation à la citoyenneté mondiale. Ces paragraphes permettront de donner le cadre de l'ECM qui servira de repère quant à l'analyse des camps pionniers. Ensuite, je développerai les aspects théoriques liés aux mouvements de jeunesse. Enfin, je tenterai de faire un tour d'horizon du scoutisme et de porter une attention particulière à la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique. Ces deux derniers éléments permettront de comprendre la vision du scoutisme et faire un tour d'horizon de ses fondements.

3.1) Education à la citoyenneté mondiale

Il n'existe pas de définition univoque concernant l'ECM. En effet, on peut observer que la direction générale Coopération au développement et Aide humanitaire définit l'éducation à la citoyenneté mondiale comme suit :

« L'éducation à la citoyenneté mondiale est une éducation qui permet aux personnes de réfléchir de façon critique au monde et à la place qu'elles y occupent ; d'ouvrir leurs yeux, leur cœur et leur esprit à la réalité du monde aux niveaux local et mondial. Elle donne aux personnes les moyens et le pouvoir de comprendre, d'imaginer, d'espérer et d'agir pour créer un monde fait de justice sociale et climatique, de paix, de solidarité, d'équité et d'égalité, de préservation de la planète et de compréhension internationale. Elle implique le respect des droits humains et de la diversité, l'inclusion et une vie décente pour tous et toutes, dès à présent et pour l'avenir. L'éducation à la citoyenneté mondiale englobe un large éventail de prestations éducatives : formelles, non formelles et informelles ; tout au long de la

vie et dans tous les domaines. Nous considérons qu'elle est essentielle au pouvoir transformateur de l'éducation et à la transformation de l'éducation. » (p.6, Note stratégique DGD 2024).

De son côté, le Conseil de l'Europe définit l'ECM de la manière suivante :

« L'éducation à la citoyenneté mondiale est une éducation qui ouvre les yeux des individus sur les réalités du monde et les incite à œuvrer pour promouvoir la justice, l'équité et les droits de l'Homme au profit de tous. L'éducation à la citoyenneté mondiale recouvre l'éducation au développement, l'éducation aux droits de l'Homme, l'éducation à la durabilité, l'éducation pour la paix et la prévention des conflits et l'éducation interculturelle. » (Conseil de l'Europe, 2019, p.25)

Avec ces deux exemples, nous constatons que malgré les ressemblances, il n'existe pas de définition qui fasse l'unanimité. Par cette section portant sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, je compte créer une définition de l'ECM en me basant sur les apports théoriques. Cette définition servira de point d'analyse dans ma démarche de comparaison avec la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique.

3.1.1) Les fondements de l'ECM

Derrière l'ECM se cache l'idée de cité mondiale. Pour développer cela, il est intéressant de comprendre cette notion d'unicité que formeraient les différents peuples sur le globe derrière des valeurs considérées comme communes et les actions que cela entraîne.

L'appartenance physique à une cité est rarement issue d'un choix. En fonction de notre lieu de naissance, nous faisons partie d'un Etat-nation (Delruelle, 2022). Comme expliqué par Lagos (2003), la citoyenneté est en lien avec l'Etat. Sur le plan national, c'est ce lien qui permet aux citoyens d'acquérir des droits et d'avoir des devoirs grâce à l'Etat souverain. Cependant, malgré l'absence d'un pouvoir ayant la possibilité d'accorder la citoyenneté mondiale d'un point de vue légal, des cités fictives peuvent se créer sur la base d'une « communauté imaginée » (Delruelle, 2022, p.20). Cet imaginaire partagé peut se voir bâti sur diverses fondations : même religion, même culture, etc. Le fondement de l'ECM est l'existence d'une cité imaginée rassemblant différentes populations à travers le globe. Cette citoyenneté mondiale n'existe pas sur le plan légal mais elle est présente sur le plan imaginaire grâce aux échanges commerciaux, à la communication et à la nécessité de répondre ensemble à des problèmes communs (Delruelle, 2022). Cette vision de personnes pouvant se retrouver au-delà des frontières grâce à des points communs est critiquée. En effet, des auteurs tels que Meyer et Sandy (2009) s'opposent à cette idée. Pour eux, les personnes sont des citoyens du monde par le simple fait d'habiter sur cette planète, et créer des sous-groupes postnationaux sur base de la religion ou d'une culture partagée ne permettrait pas une citoyenneté mondiale puisque cela entraînerait la création de groupements humains distincts à la place d'un ensemble planétaire.

La participation à la cité de l'Etat-nation est représentée par une série de droits auxquels le citoyen peut prétendre. Cette vision de la participation est une vision libérale qui se limite aux apports de la cité pour le citoyen mais élude les apports du citoyen pour la cité, ses devoirs. Ils peuvent être subdivisés en deux rubriques : les devoirs juridiques et les devoirs moraux. Ainsi, les obligations se font autour d'apports pécuniaires et administratifs mais également en développant un réseau d'entraide et de solidarité citoyenne (Delruelle, 2022). Dans le cadre de la cité mondiale, la participation implique une transformation de cette dernière. Cette mobilisation a pour conséquence un recadrage des objectifs planétaires dans un but de coordination mondiale avec des accords mutuels dans la valorisation de chacun (Delruelle, 2022, p.23). Comme expliqué précédemment et développé par Tawil (2013), la notion de citoyenneté mondiale est métaphorique puisqu'il n'y a aucune juridiction planétaire qui permettrait de régir les droits et devoirs de ces citoyens. Malgré des actions à travers le monde, Tawil nous explique que sans juridiction,

la cité mondiale reste dans le plan imaginaire sans possibilité d'apparition concrète. Cet auteur apporte des nuances à ses propos en expliquant que la mondialisation permet ces relations qui créent des lieux d'échanges, sans pour autant parler de cité. Torres (2002) s'oppose à cette idée et explique qu'il n'y a pas de nécessité de présence d'une juridiction pour que la citoyenneté mondiale se développe. Grâce à la mondialisation, les idées en lien avec les droits de l'Homme se sont répandues. Ce ruissellement a permis de modifier les politiques étatiques afin de concevoir des traités transnationaux. La mondialisation permet de régir les relations sur le plan international où l'Etat-nation doit modifier ses politiques pour correspondre aux échanges mondiaux. Ainsi, les différentes juridictions nationales permettent cette unité mondiale qui fonctionne, elle, sans juridiction propre. De son côté, Lagos (2003) poursuit l'idée de Torres en expliquant que le concept de cité développé par les Grecs puis repris par les Romains et les Lumières doit être remis en question. Pour lui, la citoyenneté mondiale repose sur l'identification des personnes à cet ensemble mondial et les actions qu'elles mènent pour des évolutions planétaires. Par cette définition, nous observons que la cité n'est plus en lien avec l'aspect juridique mais se base sur le sentiment d'appartenance et la participation dans un activisme mondial.

Concernant l'éducation à la citoyenneté mondiale, l'objectif est de réinventer l'universel pour qu'il soit à la fois intensif, en défendant les dominés, en luttant contre les inégalités, mais également extensif pour devenir un modèle dominant. Pour arriver à cette fin, il est nécessaire de questionner l'idée du progrès lié à la matérialité. La liberté étant liée depuis toujours à l'abondance, il convient de déconstruire cette idée pour prôner un modèle plus juste et permettant à chacun d'accéder à l'égalité. Il s'agirait par ailleurs de déconstruire la vision mettant l'Occident dans une position supérieure par rapport au reste du monde. Avec la vision intensive de l'universalisme, il existe une remise en question de cet ethnocentrisme de l'Occident ce qui permet de lutter contre les inégalités et les dévoiler aux yeux du monde (Delruelle, 2022). Yemini (2021) soutient l'idée précédemment développée en expliquant que la conception de l'ECM est liée aux reproductions des hiérarchies de pouvoir entre le Nord et le Sud. Ainsi, une critique est nécessaire afin de pouvoir questionner les inégalités sous-jacentes qui sont à la genèse de l'éducation à la citoyenneté mondiale.

Cependant, malgré des efforts remarquables tentant cette décentralisation évoquée précédemment, dans les faits, nous observons toujours une forte présence des acteurs occidentaux ainsi que de leurs valeurs sur le plan institutionnel et politique (Pashby, 2016). En effet, l'ECM est un concept conçu par les Occidentaux mais ayant une vision et une ambition mondiale. Les valeurs centrales de l'ECM belge sont basées sur celles reprises par l'UNESCO et celles du Conseil de l'Europe (Pirrotte, 2022). Malgré des tentatives de lutte contre cet ethnocentrisme, les valeurs qui sont associées à l'éducation à la citoyenneté mondiale sont influencées par la culture et l'histoire des chercheurs vivant en Occident ce qui empêche l'ECM de prendre en compte les réalités des populations non occidentales (Pashby et al., 2020). Les valeurs associées à l'éducation à la citoyenneté mondiale étant vues comme nobles par le sens commun, il est difficile de critiquer ce discours ce qui empêche la remise en question des conceptions du monde sur lesquelles il repose. Au contraire, il permet de légitimer un modèle dominant où l'Occident est au centre du projet en mettant en avant ses valeurs et sa vision du monde (Giraud, 2022).

En résumé, il n'existe pas de cité mondiale sur le plan légal si nous nous basons sur la vision traditionnelle de la cité. Sans juridiction, il est difficile de pouvoir accéder à des droits et devoirs en tant que citoyens mondiaux. Cependant, si nous utilisons une autre définition basée sur l'action et le sentiment d'appartenance, cette cité mondiale peut exister. Les fondements de celle-ci sont l'appartenance en tant qu'habitant de la Terre ainsi que l'engagement et la mobilisation dans un activisme mondial (Delruelle, 2022 ; Lagos, 2003). Le fonctionnement profond de l'ECM est à remettre en question, car il est lié à une conception et une promotion de valeurs venant de l'Occident. Par cette forme d'éducation à la citoyenneté mondiale promue par l'UNESCO, nous observons une limitation

dans l'aspect planétaire de l'ECM par le monopole de l'Occident dans les fondements de ce concept (Pashby et al., 2020).

3.1.2) Les différentes visions de l'ECM

Nous venons d'aborder le concept de cité et la présence de mobilisation au sein de l'éducation à la citoyenneté mondiale. A présent, il est intéressant d'observer comment les acteurs de l'ECM s'approprient ce concept et les différents objectifs en fonction de leur vision respective. En effet, nous pouvons observer qu'il existe différents courants qui traversent l'ECM. Dans cette section, nous allons les questionner afin de comprendre les postures des acteurs de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Dans son texte, Cécile Giraud (2022) en développe trois sur lesquelles il est intéressant de se concentrer : néolibérale, libérale et critique.

Tout d'abord, abordons la vision néolibérale. Ce courant voit l'ECM comme le moyen d'acquérir des compétences qui pourront être utiles pour l'apprenant. Ces compétences ont pour but de faciliter l'employabilité en s'alignant sur les engagements institutionnels (Hammond & Keating, 2018). Cette vision néolibérale correspond au développement via l'économie où les individus apprennent des compétences grâce à l'ECM pour correspondre aux attentes du marché international et permettre la compétitivité entre états. L'éducation à la citoyenneté mondiale est vue comme la formation de personnes aux codes institutionnels afin d'alimenter et faire progresser le système libéral. Nous pouvons observer que dans les faits, cette vision est présente grâce à de grands acteurs tels que l'OCDE ou l'UNESCO qui ont poussé à l'acquisition de compétences globales dans le cadre de l'ECM. Le citoyen du monde est vu comme la personne qui aura réussi à comprendre les différents enjeux et qui arrivera à émerger par ses idées et s'adapter grâce à sa grande flexibilité acquise par l'éducation à la citoyenneté mondiale (Giraud, 2022). Les auteurs, Akkari et Maleq (2020), développent cette idée en associant cette vision néolibérale à une conception instrumentalisée de l'ECM en lien avec les économies nationales et mondiale permettant aux apprenants de devenir des citoyens productifs sur le marché économique. Cependant, les auteurs expliquent également que cette approche de l'éducation à la citoyenneté mondiale passe sous silence les questionnements en lien avec les droits de l'Homme, le développement durable ou encore la tolérance religieuse .

Concernant la vision libérale de l'ECM, Cabrera (2008) explique que l'ECM doit être vécue à travers la responsabilité individuelle par l'action de chacun dans l'objectif de solidarité et d'empathie envers les autres citoyens à travers le monde. Cet objectif se base sur des valeurs considérées comme universelles qui permettent de rassembler les peuples. Il est intéressant d'observer que les visions néolibérale et libérale se centrent exclusivement sur la personne, sur l'apprenant, ce qui est d'ailleurs une critique faite à ces courants. D'un côté la première vision évoquée montre le désir d'acquérir des compétences pour correspondre au marché international et la seconde évoque la responsabilité individuelle, où grâce à un sentiment empathique, l'individu éduqué à la citoyenneté mondiale se considère comme le sauveur des peuples opprimés qui vivent des inégalités (Giraud, 2022).

« (...) certains font de l'éducation à la citoyenneté mondiale, telle qu'elle est comprise et pratiquée par les approches néolibérales et libérales, un agenda global centré sur l'acquisition de compétences pour soi et pour les autres, dont l'objectif est de former ce type d'individus éthiques appelés à prendre en charge les rôles de soin et de gestion qui étaient autrefois dévolus à l'État. » (Giraud, 2022, p.46)

Enfin abordons la vision critique de l'ECM. Ce courant voit l'éducation à la citoyenneté mondiale prônée par le libéralisme et le néolibéralisme comme une nouvelle colonisation. Comme développé précédemment, en prônant des valeurs venant de l'Occident, l'ECM met en avant des valeurs

considérées comme universelles mais issues du Nord pour créer des relations internationales. Ceci aboutit à une colonisation par les idées (Giraud, 2022). L'éducation à la citoyenneté mondiale occulte les critiques qui pourraient être faites en défaveur du système dominant qui l'a mise en place car elle promeut des valeurs considérées comme inattaquables. Ainsi, ce procédé passe sous silence les injustices et inégalités. Il empêche l'apparition de nouvelles idées qui permettraient de mettre en avant des valeurs venues de peuples non occidentaux en lien avec leur réalité. La vision critique remet en cause également le public qui est concerné par l'ECM. Celui-ci est composé majoritairement de jeunes élites venues du Nord et du Sud. Cette partie de la population ne participerait au développement du monde qu'à travers des compétences et des valeurs inculquées par une ECM pilotée par l'Occident ce qui sur le long terme ne ferait qu'alimenter cette domination du Nord (Chapman et al., 2018). Ce maintien du poids occidental dans l'éducation à la citoyenneté mondiale est expliqué par l'héritage colonial mais également le système capitaliste postcolonial. Cette mondialisation des discours occidentaux a pour effet d'influencer les systèmes et institutions éducatifs à travers le monde. La vision critique de l'ECM a pour but de modifier ce poids de l'Occident sur l'éducation à la citoyenneté mondiale en portant son attention sur les mécanismes qui promeuvent certaines valeurs au détriment d'autres. Il y a le désir de remettre en question les discours plaçant l'Occident comme acteur central du développement pour permettre l'apparition de perspectives alternatives (Yeji, 2019). L'objectif est de développer une analyse critique pour permettre de déconstruire le piédestal sur lequel se trouvent ces valeurs et comprendre pourquoi elles sont mises en avant. Au-delà du désir de développer l'esprit critique, cette vision met comme élément central la réalité des peuples locaux. Il s'agit d'adapter cette citoyenneté mondiale aux contextes, aux lieux, aux époques, et non d'imposer des valeurs et compétences occidentales. Cette vision critique de l'ECM permet aux apprenants de proposer une nouvelle manière d'agir où ils déconstruisent les structures et conceptions qui maintiennent les pouvoirs inégaux, de devenir des acteurs du changement social (Pashby, 2016 ; Pashby et al., 2020).

En conclusion, nous observons que l'éducation à la citoyenneté mondiale est traversée par différentes visions qui sont influencées par le contexte institutionnel et politique. La vision néolibérale va promouvoir l'ECM dans l'objectif que les apprenants acquièrent des compétences pour participer activement au marché mondial (Akkari et Maleq, 2020). La vision libérale va prôner des valeurs occidentales à travers la responsabilité individuelle (Cabrera 2008). Enfin la vision critique va mettre en avant l'apprentissage de la remise en question du modèle dominant occidental en développant l'esprit critique et partir des modèles locaux pour adapter la citoyenneté mondiale (Yeji, 2019).

3.1.3) Education non formelle

Dans les deux sections précédentes, nous avons pu poser le cadre de l'ECM en découvrant les fondements de l'éducation à la citoyenneté mondiale grâce au concept de cité. De plus, nous avons développé les différentes visions de l'ECM dans l'objectif de comprendre les courants et oppositions qui peuvent exister. A présent, il est intéressant de se consacrer à l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Les mouvements de jeunesse s'inscrivant dans l'éducation non formelle, cette section s'intéressera à ce type d'éducation et n'abordera pas l'éducation formelle et informelle.

L'éducation est centrale dans l'ECM. L'objectif n'est pas d'enseigner mais d'éduquer une posture, un nouveau comportement, qui permettra à l'apprenant de participer au monde et de partager sa transformation acquise avec les personnes qui l'entourent (Pirotte, 2022).

« L'espace de l'ECM est donc constitué par un ensemble d'acteurs (institutions, formules associatives variées), d'éducatrices transformatrices (éducation à la paix, à l'interculturel et la lutte contre le racisme, au développement, etc.) centrées sur l'apprenant, en cherchant à faire émerger chez lui/elle de

nouvelles représentations et attitudes, à favoriser l'adoption de nouveaux comportement et à entraîner par sa propre mobilisation un changement chez autrui. » (Pirrotte, 2022, p.80)

Brown (2018) se joint à cette idée. En effet pour cet auteur, l'objectif de l'éducation à la citoyenneté mondiale est de créer des apprenants éclairés sur le développement international et le développement humain durable mais également des personnes qui prendront part à ces modifications par leurs actions.

Précédemment, nous opposions éduquer et enseigner dans le cadre de l'ECM. Dans ce paragraphe, nous allons étayer la notion d'éducation en la liant à un nouveau terme : la formation. Eduquer permet à l'apprenant de comprendre les raisons qui poussent à une remise en question. La formation permet d'apprendre une posture critique. Il est important de connecter ces deux notions afin de proposer une éducation à la citoyenneté qui permettra une transformation chez l'apprenant (Faulx et al., 2022).

« Loin de s'opposer, les deux termes se répondent. La formation pose la question du « comment apprendre », l'éducation se demande « à quelles fins sociétales » ? L'apprentissage dont il est question invite certes à « faire », mais aussi à « être ». » (Faulx et al., p.107, 2022)

Pour que la transformation chez les apprenants s'opère, Faulx et al (2022) nous expliquent qu'il est nécessaire de travailler sur trois niveaux : psychologique, convictionnel et comportemental. Pour travailler sur ces trois niveaux, les auteurs proposent le modèle de dégel-changement-regel de Lewin (Faulx et al., 2019). La phase de dégel correspond à la remise en question des croyances et habitudes pour préparer les individus au changement. Dans le cadre de l'ECM, cela consiste en un travail sur la peur de l'ignorance, du jugement face à des situations méconnues, ce qui entraîne de l'insécurité. Grâce à cette phase de dégel, les apprenants vont pouvoir étaler leurs préconçus pour partager avec les autres et ainsi faire un travail critique sur leurs acquis. Ensuite, la phase du changement aborde l'apprentissage de nouvelles pratiques, comportements ou idées. Pour cette phase, l'éducation à la citoyenneté mondiale cible l'importance des pairs. Il est nécessaire pour l'apprenant que la nouvelle trajectoire qu'il emprunte soit validée par ses semblables. Cette étape est cruciale pour renforcer le projet via l'appartenance de groupe. Enfin vient la phase de regel où l'objectif est le renforcement des nouveaux acquis. Dans cette dernière étape, l'élément central est l'accompagnement pour permettre à l'apprenant de solidifier une base qui vient d'être acquise et qui reste fragile.

Dans le paragraphe précédent, les auteurs développent le travail qui doit être pratiqué sur les apprenants pour permettre à ceux-ci de modifier leur comportement et adopter une posture critique. Dans le cadre de l'ECM, Westheimer et Kahne (2004) expliquent qu'il est également nécessaire de travailler sur le type d'apprentissage qui est promu. Dans leur travail, ils développent trois visions du citoyen. La première est celle du citoyen personnellement responsable où l'accent est mis sur l'honnêteté, l'intégrité et l'autodiscipline. Ceci permet de créer des citoyens responsables grâce à un enseignement traditionnel avec des cours sur les droits et devoirs civiques. La seconde est celle du citoyen participatif où on retrouve une participation active à la société dans l'objectif d'aider les autres. La troisième est celle du citoyen orienté vers la justice sociale. Dans ce cas, les acteurs vont adopter une posture critique pour comprendre les structures qui maintiennent les inégalités et se mobiliser pour changer ces injustices. Bryan (2012) développe que seuls les citoyens centrés sur la justice sociale auront un effet important sur les modifications des injustices. Le type d'éducation qui permet ces modifications n'est pas le modèle formel puisqu'il met la responsabilité sur l'apprenant et crée une réponse douce (Andreotti, 2006). De plus les élèves issus de l'éducation formelle désirent un apprentissage positif en se positionnant comme clients d'un service qui doit leur être agréable et qui leur apporte des compétences. Avec cette vision de l'éducation, il est difficile d'aborder des thématiques qui vont aboutir à la remise en question des conceptions des apprenants ce qui amène à une violence dans la réflexion personnelle (Andreotti, 2021). Pour développer ces citoyens désirés, Brown (2018) explique la nécessité d'adopter une pédagogie basée

sur le projet, l'expérience, l'encadrement empathique passant par l'écoute et le dialogue tout en proposant des pistes pour des perspectives alternatives. Cette démarche permet d'engager une approche critique de l'ECM où les apprenants se mobilisent grâce à une pensée critique de la perception du monde et participent à des pistes de modifications des structures dominantes (Andreotti, 2006).

La méthode évoquée précédemment se trouve majoritairement dans l'éducation non formelle. Dans ce cadre, les apprenants ont plus d'espace pour développer leur esprit critique. De plus, l'approche participative permet d'échanger en abordant des thématiques qui permettent de déconstruire les préconçus sur les structures inégalitaires. La participation est également un élément central de l'éducation non formelle. En permettant de vivre des projets et en allant à la rencontre d'autres personnes, elle permet d'étayer le développement des apprenants dans le concret (Brown, 2018). D'autres auteurs rejoignent les idées en lien avec l'éducation développées ci-dessus. Pour eux, les acteurs de l'éducation non formelle transmettent des compétences citoyennes aux apprenants basées sur l'engagement civique, la justice sociale, les droits humains ou encore la participation démocratique. On y retrouve également le développement pour les apprenants d'une pensée critique et transformatrice en abordant des thématiques basées sur l'interculturalité, le développement durable, la solidarité internationale, etc. De plus, le public de l'éducation non formelle est plus large. En effet, celle-ci ne s'arrête pas à un groupe classe comme c'est le cas de l'éducation formelle. L'intégration de divers profils en fonction de l'âge ou encore du parcours personnel permet de promulguer l'ECM à un public plus large (López-Meseguer et al., 2025).

En conclusion, nous observons que l'éducation est au centre du projet de l'ECM. Celle-ci doit être axée sur l'apprentissage d'une nouvelle posture pour créer les citoyens de demain (Brown, 2018 ; Pirotte, 2022). Il est nécessaire de lier l'éducation et la formation pour permettre aux apprenants d'accéder à une posture qui permettra d'apporter un regard critique sur le monde qui les entoure (Faulx et al., 2022). Dans cet objectif de création d'une démarche critique des apprenants envers les structures qui maintiennent les inégalités, l'éducation non formelle est un allié précieux. En effet, ce cadre permet d'engager une approche qui permet de remettre en question les préconçus des apprenants et de développer une participation active dans la société en évoquant des perspectives alternatives. Cet espace permet de créer une participation active des apprenants ce qui est une plus-value pour l'ECM grâce aux discussions, aux rencontres et à l'ouverture aux autres. Ceci permet de créer des citoyens éveillés sur les sujets mondiaux et des acteurs plaidant pour un changement des rapports inégalitaires (Andreotti, 2006 ; Brown, 2018 ; Bryan, 2012 ; López-Meseguer et al., 2025).

3.1.4) Les acteurs non gouvernementaux de l'ECM

Pour ponctuer ce tour d'horizon de l'ECM, il s'agit de porter son attention sur les acteurs non gouvernementaux de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Dans la section précédente, nous avons abordé l'éducation informelle et les liens qu'elle pouvait avoir avec l'ECM. Dans les paragraphes suivants, nous allons nous intéresser aux acteurs de ce type d'éducation.

Tout d'abord, il est intéressant d'évoquer les intervenants tels que les IPSI, ONG et autres acteurs qui n'ont pas comme mission première l'ECM. Ils sont considérés comme importants pour l'ECM puisqu'ils participent au développement de certains de ses objectifs. On peut assimiler leurs actions à de l'éducation à la citoyenneté mondiale d'opportunité où le but premier n'est pas d'éduquer à ce sujet mais dont le cadre permet d'aborder des thématiques en lien avec l'ECM (Faulx et al., 2022). Les IPSI sont souvent des petits organismes composés de bénévoles dont le désir est de vouloir mobiliser et sensibiliser la communauté autour de causes internationales. En effet, leur objectif est de transmettre des valeurs humanistes, de développer l'esprit critique de leurs membres et de permettre d'accéder à une

prise de conscience des interdépendances dans le monde (Pirotte, 2012 ; Pirotte & Godin, 2013). Ce dévouement porté par une expérience importante dans le secteur de la coopération permet aux IPSI d'avoir des contacts privilégiés avec des acteurs du Nord et du Sud. Cet élément offre une adaptation aux changements mondiaux et une réactivité quant aux besoins à apporter dans les projets. Les initiatives populaires et solidaires internationales peuvent connaître des difficultés quant à leur financement puisqu'elles dépendent de fonds publics et de dons privés. De plus, pour rester efficaces sur la scène de la coopération, les IPSI doivent sans cesse se renouveler en se formant pour prôner des projets éthiques et durables (Pirotte & Godin, 2013 ; Godin, 2013). Cette proximité avec les mouvements sociaux caractérise le discours des acteurs non gouvernementaux. En effet, l'apprentissage n'est pas basé sur une approche *top-down* où on se calque sur les visions et discours des institutions. Il y a le désir d'adopter une vision critique en partant de la réalité du terrain (Andreotti, 2006). Ceci se traduit également dans la posture de ces acteurs. Les apprenants ne sont pas considérés comme des élèves à qui des professeurs inculquent des savoirs. On y retrouve une dynamique d'échange et de partage qui aboutit à des approches innovantes. Ces acteurs non gouvernementaux peuvent s'adapter au public, mettre en action de manière directe les éléments appris grâce à des volontariats ou des actions locales. Ceci permet une approche réflexive qui aide au développement de l'esprit critique et de l'engagement actif dans la société grâce à l'éloignement de la posture de professeur/élève (Coppens d'Eeckenbrugge, 2022).

On observe que les acteurs non gouvernementaux ont la possibilité d'aborder des sujets liés à des perspectives alternatives en s'éloignant du programme officiel (Mannion et al., 2011). Cependant, dans la pratique, on observe des difficultés quant à la liberté d'agir pour ces acteurs. Concernant le cadre juridique et administratif qui entoure ces acteurs non gouvernementaux, Stangherlin (2001) développe l'idée que les différentes réformes menées par l'Etat ont pu les limiter et les fragiliser. En effet, du fait de leur dépendance financière aux fonds publics et dons privés, ces acteurs ne peuvent mener leurs actions dans une indépendance politique totale. Deridder (2019) rejoint les propos de Stangherlin en ajoutant que les ONG sont vidées de leur pouvoir d'initiative puisque les projets doivent correspondre au cadre imposé par l'Etat.

En résumé, nous pouvons observer que les acteurs non gouvernementaux tels que les IPSI et ONG ont un rôle à jouer dans l'éducation à la citoyenneté mondiale. Même si certains ne sont pas des acteurs officiels vis-à-vis de l'ECM, ils peuvent aborder des thématiques centrales sur le sujet (Faulx et al., 2022). De plus, ces acteurs ayant une proximité avec les mouvements sociaux, ceci permet de déconstruire les apprentissages venant des institutions dans un objectif d'avoir un apprentissage issu du terrain (Andreotti, 2006 ; Godin, 2013 ; Pirotte & Godin, 2013). Ceci se traduit également dans la posture des éducateurs à la citoyenneté mondiale face aux apprenants. Il y a le désir de créer un échange et une dynamique de mobilisation en évitant la posture du professeur qui enseigne à des élèves (Coppens d'Eeckenbrugge, 2022). Cependant, il est important de notifier que ces acteurs non gouvernementaux connaissant des difficultés quant à leur liberté d'agir. Même si ils abordent des thématiques qui permettent de réfléchir à des perspectives alternatives, la dépendance à l'argent étatique et le cadre juridique et administratif peuvent être un frein à leur pouvoir d'indépendance (Deridder, 2019 ; Mannion et al., 2011 ; Stangherlin, 2001)

3.1.5) Définition de l'éducation à la citoyenneté mondiale

Comme développé précédemment, cet état de l'art concernant l'ECM me permet d'aborder les différentes thématiques qui me seront utiles dans le cadre de l'analyse de la pratique des Scouts et plus particulièrement les camps pionniers. Ainsi, je propose dans les paragraphes suivants une définition qui me servira de grille d'analyse par rapport au cas étudié.

Tout d'abord, l'éducation à la citoyenneté mondiale se traduit par un mode d'apprentissage qui permet l'action des apprenants en les faisant participer à des projets et en les mobilisant. Par cette démarche, les éducateurs à la citoyenneté mondiale créent une relation d'échange et de partage qui s'éloigne de la relation professeur/élève (Brown, 2018 ; Coppens d'Eeckenbrugge, 2022). L'objectif est de créer des acteurs qui participeront aux changements sociaux. Ceci implique un accompagnement adapté basé sur la discussion et la découverte (Andreotti, 2006). En résulte l'acquisition d'une posture nouvelle pour les apprenants qui est basée sur une analyse éveillée et critique des sujets mondiaux (Brown, 2018 ; Bryan, 2012). L'éducation non formelle permet le développement de cette vision de l'ECM par l'intermédiaire des acteurs non gouvernementaux (Andreotti, 2021). Ces derniers sont en adéquation avec cette vision de l'éducation à la citoyenneté mondiale puisqu'ils pratiquent une ECM laissant place aux échanges, à la mobilisation et à l'ouverture aux autres.

Ensuite, l'éducation à la citoyenneté mondiale se réfère à une cité imaginée où les citoyens participent par leurs actions à des problèmes considérés comme mondiaux. Cette perspective enlève la nécessité de droits et devoirs vis-à-vis de l'Etat-nation et permet de voir les personnes habitant sur la Terre comme des citoyens interdépendants qui pratiquent un activisme mondial en formant un ensemble humain (Lagos, 2003 ; Meyer & Sandy, 2009). Par cet aspect, l'ECM se traduit par une nécessité d'engagement et de mobilisation pour une solidarité mondiale sur la base d'une vision partagée en déconstruisant ses fondements occidentaux (Yemini, 2021).

Enfin, l'éducation à la citoyenneté mondiale se veut critique. Il y a lieu de déconstruire les structures qui sont à la base des inégalités mondiales. Il y a également la nécessité de remettre en question les valeurs qui sont au centre de l'ECM. Ces dernières promeuvent les discours des institutions telles que l'UNESCO et empêchent une réflexion qui part du terrain dans une optique de *bottom-up* et non de *top-down* (Giraud, 2022, Pashby, 2016 ; Pashby et al., 2020). Cette pratique permet de créer une démarche intensive de l'ECM qui aboutit au développement l'esprit critique et à des réflexions sur des perspectives alternatives pour l'apprenant. Cette démarche se résume en un plaidoyer pour un monde plus juste, durable, prônant l'inclusion et la solidarité sur la base d'une vision mondiale partagée et pas seulement occidentale (Yeije, 2019).

3.2) Les mouvements de jeunesse

Dans les lignes qui vont suivre, nous allons nous intéresser aux mouvements de jeunesse. Ces éléments théoriques ont pour but de comprendre ces organismes ainsi que leur origine. En Belgique, les mouvements de jeunesse sont appelés organismes de jeunesse et sont définis comme des organisations locales ayant des objectifs et des ambitions éducatives à destination des jeunes. (CFWB⁶, 2009 ; Dubruille et al., 2005).

« Un mouvement de jeunesse est une organisation, constituée de plusieurs groupements locaux, ayant pour objet, dans le cadre d'un projet qui lui est propre, l'éducation, l'animation et l'occupation d'enfants ou de jeunes au travers d'un ensemble d'activités variées. » (Dubruille et al., 2005, P.2).

Dubruille et ses collègues chercheurs en sciences de la géographie et des sciences humaines expliquent que la formule proposée par ces mouvements convainc puisque ces derniers sont fortement présents dans la société (2005). En effet, il est intéressant de constater que ces organisations touchent toutes les couches de la population et qu'en Belgique, nous pouvons observer le plus grand pourcentage de jeunes

⁶ Fédération Wallonie-Bruxelles

engagés dans ces mouvements par rapport aux autres nations d'Europe avec plus de 300 000 jeunes investis répartis sur plus de 88% des communes du territoire (Jadin, 2007).

Mais quels sont les facteurs qui aboutissent à l'importance de ces divers groupements sur le sol belge ? Une première explication est en lien avec le caractère local. Les mouvements de jeunesse sont apparus au cours du XXe siècle en Belgique où, le tissu urbain étant fort concentré, ces organisations ont rapidement plu aux jeunes qui y trouvaient un lieu où se rassembler et un loisir en dehors de l'école. En revanche, leur installation s'est trouvée plus difficile en milieu rural dû à la complexité de rassembler des jeunes fort espacés géographiquement. Progressivement, le pays connu une expansion des organisations à destination des jeunes grâce au nombre croissant d'entités locales associées à d'autres caractéristiques fondamentales à chaque mouvement, comme la religion ou les idéologies politiques. Ceci a fidélisé le public et explique, en partie, la forte présence actuelle des mouvements de jeunesse sur le sol belge. Ainsi, on a pu compter parmi ces groupements les Faucons Rouges, les Guides, les Scouts Baden-Powell de Belgique, les Patros ou encore les Scouts et Guides Pluralistes (Dubruille et al., 2005). Jadin (2007) apporte une autre explication. Pour elle, c'est le rôle de sociabilisation que jouent les mouvements de jeunesse qui est le facteur de succès. La famille endosse le rôle de la sociabilisation primaire. La sociabilisation secondaire est réalisée dans le cadre de l'école. Les organisations de jeunesse permettent d'entremêler ces deux premiers types de sociabilisation pour permettre aux jeunes d'être formés au monde dans lequel ils vont s'épanouir (Jadin, 2007). Grosbusch (1989) rejoint cette idée en ajoutant le désir qu'ont les jeunes d'être reconnus comme une catégorie à part entière de la société et de s'investir dans le monde qui les entoure en prônant des valeurs de solidarité et d'entraide grâce à des actes concrets. Pour cet auteur, l'association des jeunes via ces mouvements se caractérise par l'espoir de modifications de la société dans laquelle ils vivent suite à la confrontation de leur vision utopique à la réalité du monde. Cependant, cette vision du monde est influencée par le mouvement de jeunesse auquel ils sont affiliés. En effet, si nous prenons l'exemple des Scouts qui portaient à leur genèse un discours lié à la religion catholique, nous observons que l'engagement des jeunes passait également par le lien avec l'idéologie du mouvement (Dubruille et al., 2005). Ainsi, le succès des organismes de jeunesse passent également par les croyances ou opinions politiques dans le cas des Faucons Rouges, qui rassemblent des jeunes ayant les mêmes opinions. Le discours n'est pas purement utopique mais imprégné des fondements de chaque organisme.

Il est intéressant de notifier une différence entre les mouvements de jeunesse. Les exemples cités précédemment sont des organisations qui ont été reconnues par l'Etat ou les entités fédérées dans le cas de la Belgique en tant qu'organisation de jeunesse. Ce statut est accordé grâce à des critères tels que l'objectif pédagogique ce qui leur permet d'accéder à des subsides (CFWB, 2009). Il existe également des mouvements de jeunesse qui ne sont pas reconnus par l'Etat en tant qu'organisation de jeunesse. Nous pouvons prendre l'exemple de Youth for Climate. Cette non-reconnaissance permet une liberté dans l'action et dans les discours. Ces mouvements dirigés par des jeunes développent des revendications à destination des autorités dans l'objectif d'un changement par rapport à leur objectif principal. Dans le cas de Youth for Climate par exemple, celles-ci sont en lien avec le climat (Chatterton, 2006, Ho et al., 2015). Au-delà de cette perte de liberté face aux autorités que les organisations de jeunesse peuvent rencontrer, on retrouve également une différence dans l'encadrement entre les organismes de jeunesse et les mouvements de jeunesse. Les organisations de jeunesse ont un objectif pédagogique basé sur l'éducation non formelle. L'encadrement est réalisé par des jeunes ayant entre 18 et 25 ans qui se forment auprès de personnes plus âgées issues du mouvement. Il y a le désir de créer un climat d'échange dans l'animation dans l'objectif de développer des compétences et valeurs où le jeune est accompagné par un animateur. Cette démarche se déroule dans l'action ce qui pousse les membres des organisations à s'engager personnellement durant les activités. Cette démarche montre que les organismes de jeunesse n'ont pas pour objectif l'investissement des jeunes dans la lutte pour des causes

sociétales mais bien l'apprentissage de compétences et valeurs telles que la gestion de projets, la créativité, l'autoévaluation ou encore le vivre-ensemble qui leur serviront dans leur vie future (De Kuysche, 2007). Ce point montre une opposition majeure entre les mouvements de jeunesse non reconnus comme organisations par les autorités qui ont un discours militant où l'apprentissage se fait entre pairs et les organisations de jeunesse qui ont pour but d'aider les jeunes à se développer grâce à une éducation non formelle encadrée par des animateurs formés.

En conclusion, nous pouvons observer que les mouvements de jeunesse peuvent être de deux types. Les premiers sont ceux créés par les jeunes à destination des jeunes. Le statut non reconnu par l'Etat de ces mouvements permet une plus grande liberté d'actions et de revendications (Chatterton, 2006, Ho et al., 2015). Les seconds sont des organisations officielles subsidiées par les autorités telles que les Scouts ou les Faucons Rouges. Elles connaissent un succès important en Belgique par leur implantation géographique mais également en permettant aux jeunes de s'investir dans la société par leur intermédiaire. Cependant, cet investissement n'est pas neutre et varie en fonction de l'organisation où est affiliée le jeune. Ceci traduit des objectifs influencés par les conceptions du mouvement. De plus, la marche de manœuvre de ces organismes est limitée en comparaison avec la première catégorie de mouvements de jeunesse puisqu'ils doivent suivre les critères établis par les autorités. Le caractère pédagogique est central dans ces organisations. L'objectif visé est d'apprendre aux jeunes des compétences et valeurs qui leur seront utiles dans leur vie future. Cette démarche crée une différence avec les mouvements de jeunesse qui ont un discours militant se traduisant par des actions concrètes pour des changements sociétaux (CFWB, 2009 ; De Kuysche, 2007 ; Dubruille et al., 2005 ; Grosbusch, 1997 ; Jadin 2007)

3.2.1) Ambition éducative

La section précédente, nous avons abordé l'objectif des organisations de jeunesse d'apprendre à leurs membres des compétences et valeurs. Ces apprentissages vont être développés dans cette section.

Au sein de l'ambition éducative des mouvements de jeunesse tels que les Scouts, les Faucons Rouges ou les Guides, il existe le désir d'apprendre à vivre en groupe et de prendre confiance en ses capacités. En vivant des expériences, en partageant des responsabilités, Jadin (2007) développe l'idée que les jeunes acquièrent des compétences en étant encadrés par d'autres jeunes plus âgés étant passés par ce même parcours précédemment. Cette méthode permet d'améliorer le regard de chacun sur l'autre ainsi que sa confiance en soi. C'est la base de la construction d'un groupe soudé où chacun apporte du soutien à l'autre. Ce développement commun permet de créer chez les membres des mouvements de jeunesse un esprit de solidarité. L'action des mouvements de jeunesse est réalisée à destination des jeunes mais également par les jeunes. Ce procédé permet de faciliter la participation de l'animé qui pourra pleinement découvrir les valeurs qui sont à la base des démocraties.

« Toutes ces actions des mouvements de jeunesse sont menées pour les jeunes mais également par les jeunes. (...) ce qui permet aux jeunes de goûter à des processus plus complexes de participation, de représentation, de prise de décision, de négociation, autant de dynamiques à expérimenter pour devenir des jeunes critiques, engagés, capables de s'affirmer par rapport à des valeurs, une cause, un idéal, et responsables, préparés à assumer leurs propres actes, à tenir leurs engagements et à achever ce qu'ils entreprennent. » (Jadin, p.24, 2007)

Cependant, il est nécessaire de remettre en question les propos de Jadin. Comme expliqué précédemment, De Kuysche (2007) évoque la présence de formateurs qui accompagnent les animateurs afin de leur apprendre, par de la théorie et des exercices, les intentions du mouvement. Ainsi, même si

l'encadrement se fait par des jeunes d'une vingtaine d'années à destination d'enfants et adolescents, nous observons que l'ambition éducation provient des institutions par l'intermédiaire de formateurs adultes dont certains sont des professionnels du sujet.

Pour que l'ensemble des valeurs évoquées soient à la base des mouvements de jeunesse, il faut que l'ouverture à tous soit prônée. En agissant ainsi sans réaliser de distinction sur le genre, la couleur de peau, le milieu socioéconomique, etc., ces organisations mettent en avant l'inclusion et le désir de fédérer des jeunes autour de valeurs et objectifs communs (Jadin, 2007). De Kuysche (2007) s'accorde avec les propos de Noémie Jadin cités précédemment. Pour elle, les mouvements de jeunesse permettent de développer des CRACS⁷. Il s'agit donc de créer les citoyens de demain qui auront acquis des compétences leur permettant d'adopter une posture solidaire. Parmi ces objectifs de compétences, on aborde l'esprit critique mais également l'engagement et les prises d'initiatives. Cependant, Souto-Otero (2016) remet en cause l'idée que les mouvements de jeunesse permettent de développer des CRACS. En effet, pour lui, ces organisations entraînent les jeunes à acquérir des compétences qui servent de plus-values sur le marché de l'emploi telles que la communication, le travail en équipe et le leadership. Ce chercheur dans le domaine de l'éducation développe l'idée que l'ambition éducative des mouvements de jeunesse est basée sur le développement du jeune dans un objectif d'insertion dans le monde du travail ce qui s'oppose à la vision de Jadin et De Kuysche.

En conclusion, nous observons que l'ambition éducative des mouvements de jeunesse est de développer des valeurs et des compétences auprès de leurs membre. Cependant, deux visions s'opposent. D'un côté, les organisations de jeunesse sont vues comme permettant de façonner les citoyens de demain en développant l'esprit critique, l'engagement et la prise d'initiative (De Kuysche, 2007 ; Jadin, 2007). De l'autre, ces mouvements sont vus comme apprenant des *soft skills* à leurs affiliés dans un objectif d'insertion sur le marché de l'emploi (Souto-Otero, 2016).

3.3) Scoutisme

Dans la section précédente, nous avons abordé le concept de mouvement de jeunesse. A présent, nous allons nous tourner vers le scoutisme qui est un mouvement qui a vu le jour en Angleterre au XXe siècle grâce à Baden-Powell. Ce militaire a d'abord créé un livre appelé « *Scouting For Boys* » qui amènera à la création du premier camp scout l'année suivante. L'objectif initial de ce mouvement était de créer des citoyens masculins actifs grâce aux activités extérieures mêlant jeux et engagement sérieux afin de renforcer l'Empire colonial britannique en maintenant des liens importants avec la religion (Vanhoenacker & Vroylandt, 2017). Ensuite, ce mouvement commence à se développer. Cette expansion servait également à imposer la vision du monde des Occidentaux aux différents peuples colonisés. Tilman (1998) va dans ce sens en invoquant le cas du Congo où le mouvement s'est implanté durant l'époque coloniale. Dans ce cas, le scoutisme était vu comme élitiste à destination des colons et des populations locales qui remplissaient certains critères comme une bonne scolarisation et une aisance financière. Ce mouvement était dirigé par les Belges expatriés et reproduisait les structures coloniales. Wu (2014) développe la même analyse concernant l'Inde avec les Britanniques. Elle observe une suprématie des colons vis-à-vis des populations locales et une imposition du modèle sans transposition par rapport à l'endroit où le mouvement s'importe. Il y a une possibilité d'accès au scoutisme seulement pour l'élite locale de la population mais qui est limitée dans la pratique du scoutisme. Par ces deux auteurs nous observons une opposition avec le discours initialement proposé par Baden-Powell en limitant l'accès aux différentes populations et ne permettant pas l'engagement total de l'ensemble de ses

⁷ Citoyens Responsables Actifs et Solidaires

membres. De plus, l'objectif de créer des citoyens actifs est contesté. En effet, Denis (1998), socio-pédagogue, explique que le but de Baden-Powell était de façonner des jeunes qui seront aptes dans une optique de stratégie militaire et de préparation à la guerre face à une décadence supposée de la société britannique. Ainsi, l'objectif est de préparer les jeunes à des conflits armés via le scoutisme mais également à maintenir les populations locales loyales vis-à-vis de l'Empire britannique. L'auteur développe l'idée que ce mouvement sert de gouvernement de la jeunesse afin de maintenir une emprise sur les élites locales des colonies.

En Belgique, c'est la filière catholique du scoutisme qui s'est imposée. Les chercheurs nous expliquent que, paradoxalement, le mouvement s'est développé prioritairement à Bruxelles alors que l'attrait pour la religion n'était pas prédominant (Dubruille et al., 2005). Dans la capitale, le scoutisme a réussi à s'imposer grâce aux jeunes élites qui ont adhéré à l'organisation. Cet élément s'explique par l'association dans l'imaginaire du scoutisme et du désir de créer des citoyens modèles via les activités en plein air qui permettent le développement du jeune. Ensuite, le scoutisme catholique s'est répandu en Wallonie mais a connu des difficultés à s'imposer dans les zones défavorisées car ces activités étaient destinées à une élite de la population (Vanhoenacker & Vroylandt, 2017). Cependant, d'autres auteurs développent des raisons alternatives qui ont permis l'implantation du scoutisme. En effet, Barbance et Ughetto-Schloupt (2007) développent l'idée que ce mouvement a gagné en popularité grâce au lien avec la religion et la reproduction sociale. Pour eux, l'adhésion au scoutisme résulte de l'affinité des membres avec la religion catholique. L'affiliation à cette organisation reposait sur l'appartenance à un groupe homogène d'élite catholique qui adhéraient ensemble au scoutisme.

Actuellement, la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique, descendant des scouts catholiques, a décidé de se détacher de la religion et n'est représentée qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'ouverture aux filles est également présente au sein de la version actuelle du scoutisme belge ce qui n'était pas le cas avant. D'un point de vue mondial, la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique s'associe avec les Scouts et Guides de Flandre, les FOS Open Scouting, les Scouts pluralistes et les Guides. Ces cinq mouvements de jeunesse forment ensemble l'organisation Guiding and Scouting in Belgium. La GSB représente les fédérations citées précédemment au sein de l'Organisation Mondiale du Mouvement Scout qui rassemble l'ensemble des fédérations scoutistes de chaque pays (les Scouts, s.d).

Les apports théoriques précédents ont permis de montrer l'ambition du scoutisme à sa genèse qui était de créer des citoyens actifs grâce à une méthode mêlant jeux et engagements sérieux avec la religion comme pilier. Cette vision est largement critiquée par les auteurs qui perçoivent dans la pratique du scoutisme dans les pays colonisés une transposition des structures coloniales qui ne permettent pas le développement des citoyens de ces pays (Tilman, 1998 ; Vanhoenacker & Vroylandt, 2017 ; Wu, 2014). En Belgique, le scoutisme a su s'implanter grâce aux élites de la population et principalement à Bruxelles. Le lien avec la reproduction sociale est l'aspect prépondérant dans l'implantation du mouvement puisque ses membres faisaient partie d'une communauté homogène basée sur la religion et un statut socio-économique élevé (Barbance & Ughetto-Schloupt, 2007).

3.3.1) Education par l'action

La section précédente nous a permis de comprendre les fondements du scoutisme et son implantation en Belgique. A présent, tournons-nous vers l'éducation que propose ce mouvement.

Depuis la genèse du scoutisme, l'éducation par l'action est au centre du mouvement. En effet, pour Baden-Powell, l'objectif est d'éduquer les jeunes à des valeurs intellectuelles et morales via des expérimentations pour en faire des citoyens exemplaires (Vanhoenacker & Vroylandt, 2017). Denis

(1998) explique que ces activités sont basées sur les principes militaires mêlant camouflage, repérage, attaque de camp, etc. Pour l'auteur, cet intérêt belliqueux que poursuit le scoutisme est masqué par un « *simulacre* » basé sur des chants, des costumes venant de peuples colonisés comme les Zoulous ou les Indiens. Ce socio-pédagogue critique ces activités d'expérimentation développées par Baden-Powell. Pour l'auteur, les imitations faites dans le cadre des jeux et des chants servent à apporter un cadre imaginaire au scoutisme. Ce mouvement associe les peuples colonisés à un outil pour proposer leurs activités mais en retirant l'aspect symbolique de ces traditions que le scoutisme s'est approprié. Les peuples opprimés sont considérés comme des êtres non égaux à observer et ne sont qu'une manière de maintenir la suprématie des colons sur les colonisés en adoptant leur patrimoine sans jamais les considérer comme égaux. Actuellement, le mouvement scout s'est écarté de cette mouvance d'appropriation culturelle des peuples opprimés. Même si certains chants et formats de jeu de l'époque coloniale sont rentrés dans la tradition scoute et ont été conservés par cette même tradition, les chercheurs ont observé le développement d'un cadre imaginaire s'associant à la *pop culture* tel que la magie avec Harry Potter dans un objectif de stimuler la créativité et l'imagination des membres (Sinde & Alves, 2024).

Actuellement, différents outils mobilisés par les scouts permettent aux jeunes de participer à l'action pour tenter d'acquérir le maximum de compétences et de valeurs. Par exemple, la création de patrouilles enseigne aux jeunes à vivre en communauté, à gérer des processus de décisions entre pairs et de se responsabiliser au sein d'un groupe offrant les prémices de la démocratie (Ladsous, 2009). Sinde & Alves partagent cette vision en expliquant que ces sous-groupes stimulent la coopération et la solidarité. Cependant, Denis (1998) rappelle que les patrouilles ne sont que l'héritage de Baden-Powell où ces sous-groupes apparaissent dans une optique militaire. Au-delà des patrouilles, l'action du mouvement scout se traduit dans les jeux mais également dans la création de projets où l'objectif est de vivre l'expérience pour en retirer des apprentissages et aider la communauté dans laquelle elle se déroule. Ceci aboutit au développement de compétences pratiques telles que la débrouillardise ou la survie en nature (Sinde & Alves, 2024). Kleinfeld et Shinkwin (1983) nuancent ces propos. En effet, pour que ces ambitions en terme de compétences et valeurs se développent, il est nécessaire d'apporter un cadre propice à ce développement grâce aux animateurs mais également à la famille. De plus, une étude montrant l'impact du scoutisme sur les jeunes nuance l'apport du mouvement. Cette recherche compare les élèves ayant une formation scoute et d'autres qui n'ont jamais été affiliés au mouvement. Les auteurs de cette étude observent une différence significative entre les jeunes scouts et ceux qui ne le sont pas concernant les performances scolaires. Cependant, il n'existe pas de différence notable dans les compétences en lien avec l'estime de soi et certaines compétences sociales telles que la communication. Ainsi, par cette recherche nous observons que l'engagement communautaire des scouts se traduit par un développement de compétences liées à la personne pour un objectif de performance (Asensio-Ramon et al., 2020).

Ces éléments théoriques nous ont permis d'observer la place de l'engagement et du cadre imaginaire au sein du scoutisme. Cependant, ceux-ci sont issus de l'époque coloniale et laissent des traces dans la pratique actuelle (Denis, 1998). L'éducation par l'action se traduit par des outils tels que les patrouilles, qui développent les fondements démocratiques mais également les jeux et projets qui invitent à l'expérimentation via l'engagement au sein de la société (Ladsous, 2009 ; Sinde & Alves, 2024). Cependant, ces pratiques ne peuvent atteindre leurs objectifs que grâce à un accompagnement solide. De plus, nous observons qu'elles permettent de développer les compétences du jeune en lien avec des performances scolaires mais sans certitude quant à un apport social pour la communauté grâce à des compétences en lien avec l'aspect social (Asensio-Ramon et al., 2020 ; Kleinfeld & Shinkwin, 1983).

4) Hypothèses

Afin de répondre à ma question de recherche, il est nécessaire de proposer différentes hypothèses qui serviront de balises quant à mon analyse dans la possible pratique de l'ECM au sein de la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique. Cette grille d'analyse se base sur la définition de l'éducation à la citoyenneté mondiale réalisée précédemment ce qui induit une hypothèse centrale et trois sous-hypothèses.

L'hypothèse centrale de cette recherche est : **les activités des Scouts par l'intermédiaire des camps pionniers correspondent à de l'éducation à la citoyenneté mondiale**. Pour répondre positivement à cette hypothèse, il est nécessaire que les trois sous-hypothèses ci-dessous soient confirmées.

Tout d'abord, **les Scouts, par l'intermédiaire de la section pionnière, éduquent par l'action en faisant vivre des expériences à leurs animés aboutissant sur une posture critique**. Cette pratique de l'expérimentation permet d'être l'acteur de son développement par la création de projets menés par des échanges et des rencontres. Cette méthode permet d'accéder à une posture critique pour les jeunes mais également à des compétences en lien avec l'ouverture et l'apprentissage du monde afin d'apporter des réflexions sur des perspectives alternatives.

Ensuite, **les Scouts par l'intermédiaire de la section pionnière se mobilisent pour des actions mondiales**. Cet activisme mondiale se fait dans l'objectif de s'engager pour des causes planétaires au sein de la cité mondiale pour une solidarité internationale.

Enfin, **les Scouts par l'intermédiaire de la section pionnière, plaident pour un monde juste, durable, égalitaire et solidaire**. Cette démarche permet de déconstruire les préconçus des animés en analysant les structures qui maintiennent les inégalités.

5) Méthodologie

Afin de mener à bien mon mémoire, j'ai utilisé l'approche qualitative. Ce choix me permet de recueillir la vision des interviewés sur le sujet. Les personnes auprès desquelles j'ai récolté les matériaux ont pu s'exprimer avec leur vocabulaire propre ce qui est central pour ce type de démarche. La méthode qualitative me permet également de catégoriser les réponses données afin d'obtenir un ensemble cohérent et de pouvoir comprendre la problématique dans sa globalité (Laflamme, 2009). Comme proposé par Van Campenhoudt *et al* (2017), j'ai réalisé un retour perpétuel entre les matériaux récoltés via les entretiens et les connaissances acquises grâce à la littérature scientifique. Ce procédé m'a permis de poser des sous-questions plus poussées sur les éléments qui manquaient d'éclaircissements.

5.1) Entretiens semi-directifs

Les entretiens semi-directifs sont courants lorsque le chercheur décide d'employer l'approche qualitative. Il consiste à interroger les interviewés grâce à des questions préalablement créées et reprises dans un guide d'entretien. Cependant, il est nécessaire de prendre du recul vis-à-vis des questions notées. Cette prise de distance avec le guide d'entretien m'a permis de creuser certains sujets et de laisser place à de nouvelles réflexions restées muettes ou non évoquées dans la préparation à cette interview. Les questions étant suffisamment larges, cela permettait aux interviewés de ressasser et d'interroger une grande partie de leurs connaissances et de me fournir des réponses riches.

Comme développé par Broustau et Le Cam (2012), il est nécessaire que ces entretiens respectent certains critères. Il faut pouvoir être à l'écoute de l'interviewé et répondre à ses questions afin de le mettre dans une position favorable pour qu'il puisse partager son vécu avec le chercheur. En étant à l'écoute et en proposant aux différentes personnes interrogées l'endroit où mener la discussion, j'ai pu installer un climat de confiance entre eux et moi. Il était central pour le bien de ma recherche de focaliser les entretiens sur le vécu comme conseillé par les auteures. En questionnant leurs expériences personnelles, j'ai pu comprendre leur relation avec le sujet étudié et lier les réponses figées dans le concret à des thématiques et concepts découverts dans la littérature scientifique.

5.2) Le biais

Comme évoqué précédemment, je fais partie de la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique depuis l'enfance et j'y suis toujours présent en tant qu'animateur. Face à ce constat j'ai dû porter mon focus sur deux éléments afin d'éviter que ma recherche perde en qualité.

Actif au sein du mouvement, il m'est naturel d'avoir une certaine proximité avec les personnes interrogées. En passant outre le fait qu'ils ont approximativement mon âge et que nous avons le même statut socio-économique ce qui crée inévitablement une proximité, entre des membres de la même fédération, un rapprochement évident apparaît. Il était donc nécessaire de mettre une distance avec ce lien fort qui nous unit afin de garder un esprit critique. Cependant, il ne fallait pas que j'installe une cloison hermétique entre eux et moi au risque de perdre ce lien. En tant que chercheur, j'ai dû jouer inlassablement entre ces deux positions, proximité et distance, afin d'accéder à des données pertinentes. Comme évoqué par Bajard (2013), je n'ai pas eu la nécessité de construire ma posture de scout pour avoir accès aux entretiens. Cependant, il était nécessaire que je me forge une nouvelle posture de chercheur dans ce milieu qui m'est familier. Dans son cas, l'auteure donne le nom d'« *ethnologuemetis* », terme représentant le croisement au sein de cette double identité (p.10).

Un autre biais sur lequel j'ai dû porter mon attention concerne mon propre parcours scout. En me basant sur mon expérience personnelle, j'avais cette impression de connaître les rouages qui articulent les camps pionniers. Le risque avec ce biais était d'opter pour des conclusions simplifiées et passer sous silence des axes majeurs de réponses à la problématique. En déconstruisant mes acquis et en enfilant ma casquette de chercheur, j'ai pu atteindre une posture neutre et limiter mon influence sur les réponses des interviewés.

5.3) Limite

La limite de ce mémoire se situe dans la récolte des données. Il aurait été intéressant que je suive quelques sections pionnières dans le processus de création et dans la réalisation de leur camp. Cependant, ce procédé m'aurait pris un temps considérable que je n'avais pas à ma disposition. Il est également complexe de participer à un camp en tant que membre extérieur. Les camps sont des moments où la section se retrouve afin de vivre un projet réfléchi durant l'année. Il m'aurait été difficile de m'intégrer sur ce terrain et que les sections pionnières acceptent ma demande.

Pour empêcher que cette limite n'affecte mon travail, j'ai réalisé des entretiens semi-directifs comme expliqué précédemment. J'ai également participé à des formations organisées par la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique portant sur la section pionnière. Ces dernières m'ont permis de recevoir les premiers discours sur les prémices de la création d'un projet de camp grâce aux animateurs présents sur place. Comme développé précédemment, les entretiens étaient à destination des animateurs

pionniers mais également des dirigeants de la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique et du Sénégal. Mon choix de ne pas interroger les animés s'explique par le désir de ne pas mesurer l'impact des camps pionniers au travers de la vision subjective de ceux-ci mais de porter ma recherche sur l'institution, le cadre proposé par les Scouts et la mise en pratique par les animateurs.

6) Résultats

Dans les pages précédentes, nous avons développé la méthode mise en place pour récolter les matériaux qui servent d'analyse pour ce travail. Cette section a pour objectif de partager les différents résultats obtenus grâce aux entretiens semi-directifs réalisés.

6.1) Education par l'action

L'éducation par l'action est le fondement de la méthode scout. Celle-ci se base sur différents points, notamment la présence de la relation d'éducation (relation construite sur base de la bienveillance entre l'animateur et l'animé), l'action, les petits groupes, la découverte, l'adhésion aux valeurs, la symbolique, la nature et l'engagement dans la communauté (les Scouts, s.d). Au sein des pionniers, l'action prend place dans la pédagogie du projet. En effet, les jeunes vont être à l'initiative de la création du camp. Pour cela, ils doivent faire des recherches, questionner des acteurs de terrain afin de tester la fiabilité du projet qu'ils développent, organiser des réunions entre animés afin de préparer les différentes activités. Toute cette démarche pousse les jeunes à être les acteurs de leur engagement.

« Et l'action, chez les pionniers, principalement, elle va se décliner en pédagogie du projet. Donc, en fait, tu vas développer de l'autonomie, de la conscience, de la critique, et un côté solidaire, partenaire, parce que tu vas te mettre en petits groupes qui s'appellent les cordées chez les pionniers, pour atteindre une mission, enfin, pour effectuer une mission qui te tient à cœur, ou en tout cas avec laquelle tu es à l'aise, où tu as envie de t'engager. » Noa⁸, chef de la branche pionnière aux Scouts, 04/06/2024, en ligne.

« Vraiment les⁹ mettre, je vais dire, au centre de l'apprentissage, et vraiment actifs. » Pierre, ancien animateur pionnier, 03/06/2024, Liège.

Un des éléments primordiaux dans l'éducation par l'action des pionniers est la présence de cordées. Ces cordées sont des groupes au sein de la section qui rassemblent des animés autour d'un objectif. Le but est de créer un espace de discussion où chaque jeune pourra trouver sa place et construire le projet en se basant sur les échanges qu'il peut faire avec ses semblables. Ceci permet de créer une structure où chacun est responsable et doit participer pour mener à bien le projet dans un esprit démocratique et de compromis.

« Le but est que, en fait, en groupe¹⁰, on arrive à prendre une décision en faisant des compromis, en bonifiant des idées, en arrivant globalement à un résultat qui convainc tout le monde. Mais c'est réussir à trouver un avis plus ou moins démocratique, du coup, ce qui entraîne le débat également et l'ouverture de l'avis des autres. » Noa, chef de la branche pionnière aux Scouts, 04/06/2024, en ligne.

« Et du coup, ça permet d'avoir des adultes qui sont plus ouverts à la démocratie dans le sens débat et droit à la parole. Ils ont déjà connu une démocratie au sein des pios, et donc fatalement, ils le retransmettent ensuite. » Léo, animateur pionnier, 06/06/2024, en ligne.

⁸ L'ensemble des prénoms cités dans le cadre de ce mémoire sont des prénoms d'emprunt.

⁹ Ce pronom se réfère aux animés dans le cadre de la création du projet de camp.

¹⁰ Référence aux cordées

Pour que cette éducation par l'action se développe, les Scouts avancent la nécessité de la présence d'une relation d'éducation entre les animateurs et les animés. Cette relation s'inscrit dans un principe de cogestion. Les animateurs étant des jeunes ayant une proximité par l'âge et par la mentalité avec les animés, il est plus facile pour ces derniers de se faire comprendre et d'aboutir à un échange qui correspond aux désirs de chacun.

« Parce que tu es avec des pionniers, ils ont la même tranche d'âge que toi, ils ont le même âge mais tes animateurs ils ont 5-6 ans de différence avec toi donc la connaissance, ce côté injustice ils l'ont encore un peu en eux ou en tout cas ils le comprennent beaucoup plus facilement (...). » Noa, chef de la branche pionnière aux Scouts, 04/06/2024, en ligne.

En étant encadré par des animateurs qui sont formés à la création du projet, les jeunes accèdent à un lieu d'échange et de compréhension de chacun mais également à la possibilité de se préparer au mieux à l'expérience qui les attend. Cependant, il est intéressant de notifier que ce cas idéal évoqué précédemment n'est pas universel. De nombreuses tensions peuvent apparaître au sein de la section qui peuvent handicaper la création du projet et sa bonne réalisation. De plus, on observe que ce processus de cogestion n'est pas toujours respecté. L'animateur étant le chef des animés, ses décisions prévalent. Ainsi, même si certains points ont été votés en groupe, les animateurs peuvent mettre leur *veto* sur les décisions prises ce qui affaiblit la relation éducationnelle basée sur les échanges et la décision commune.

Au-delà de la création du camp, l'éducation par l'action est également centrale pendant le camp. Lors de ce moment, les pionniers vont se mettre en mouvement pour réaliser le projet qui a été décidé. Ces activités peuvent prendre différentes formes en fonction de la thématique traitée par le groupe. C'est lors de ce moment qu'ils vont pouvoir expérimenter et aller à la rencontre d'autres personnes. Certaines sections vont décider d'organiser leur camp autour de l'écologie. Elles vont tenter de vivre leur expérience en diminuant leur empreinte carbone en partant avec des moyens de locomotion peu polluants et agir de manière responsable et durable. D'autres camps vont avoir pour objectif de participer à un projet de volontariat basé sur l'échange et l'entraide.

« Au Canada, oui, on montrait notre aide, enfin, on proposait notre aide dans une ferme et c'était vraiment du service et ça a bien fonctionné. Ils¹¹ étaient, je pense, enchantés de ça, en plus de la découverte des autres et de la culture. » Pierre, ancien animateur pionnier, 03/06/2024, Liège.

Cet apprentissage de l'interculturalité passe par une phase de préparation en amont proposée par les animateurs.

« Pour la Thaïlande, c'était vraiment un choc culturel, on s'y attendait. Après, qu'est-ce qui m'a marqué dans la préparation ... On avait fait une activité qu'on nous avait fait faire à la formation internationale des Scouts, où il fallait bien qu'on se rende compte que, par moment, il ne fallait pas se fier aux apparences et que ce n'est pas parce que nous, on pensait avec nos yeux d'Européens qu'il y avait une discrimination ou quoi, que c'est comme ça partout dans le monde. » Pierre, ancien animateur pionnier, 03/06/2024, Liège.

Une donnée qui semble commune aux différents animateurs pionniers que j'ai pu interroger est le désir de partir à l'étranger pour vivre le projet. Aucun d'entre eux ne m'a exprimé une quelconque envie de rester en Belgique pour son camp, celle de faire vivre aux animés un moment en dehors du sol belge prime. Grâce à ces expériences, on peut voir apparaître l'objectif de partager et d'en apprendre plus sur des personnes issues d'une culture différente de celle des pionniers.

« (...) mais dans notre identité, en tout cas, on va à l'étranger. Et c'est un peu ça aussi, le but du camp pio, c'est d'aller à la rencontre des autres cultures. » Léo, animateur pionnier, 06/06/2024, en ligne.

¹¹ Référence aux animés

Cependant, on peut voir que la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique ne pousse pas les pionniers à partir à l'étranger. En effet pour eux, l'objectif n'est pas placé sur la destination mais sur l'apprentissage pour les animés.

« Et je vais surtout avoir l'impression de me rendre beaucoup plus utile en partant dans des pays beaucoup plus différents culturellement et socio-économiquement. Je pense que c'est une erreur parce que si ton but, c'est d'apprendre et de développer des compétences, il sera beaucoup plus simple de le faire dans un voyage qui est proche culturellement parce qu'il va falloir te plonger beaucoup plus dans la connaissance et dans l'enfoncement de ton projet. » Noa, chef de la branche pionnière aux Scouts, 04/06/2024, en ligne.

Ainsi, il est intéressant de constater ce paradoxe entre le désir que les animateurs ont de proposer un camp à l'étranger alors que pour l'institution scout belge, la destination importe peu. Pour elle, l'importance est placée dans ce qui est proposé pendant le camp tel que les jeux, les activités et autres éléments en lien avec l'ambition éducative. Les animateurs légitiment ce désir de partir à l'étranger dans le désir de faire découvrir à leurs animés des éléments nouveaux, de pouvoir expérimenter et être acteur et non spectateur.

« (...) il y a plein de choses qu'on a découvertes, qu'on pourrait apprendre, en effet, dans des bouquins, dans des cours, ou des trucs comme ça. Maintenant, le vivre, c'est autre chose. C'est quelque chose qu'on va retenir mieux, parce qu'on s'est pas forcé à le découvrir; c'était vraiment une envie. » Pierre, ancien animateur pionnier, 03/06/2024, Liège.

In fine, cette nécessité de partir à l'étranger mêlée à une méthode ou une thématique peut être problématique pour les animateurs. Prenons le cas évoqué précédemment du camp prônant l'écologie. Derrière cette thématique choisie, il y a le désir d'accéder à une réflexion globale pour les jeunes sur leur mode de consommation et sur leur empreinte carbone. Cependant, les moyens de transport étant onéreux et le désir de partir à l'étranger prenant le pas sur la thématique centrale, les pionniers décident de se déplacer en avion ce qui est contraire à leur philosophie de camp.

« (...) on peut se permettre, pour l'écologie, d'aller en train, d'aller en voiture, mais des fois, ben on est obligé d'aller en avion, parce que le prix, avec Ryanair, ça coûte 3 fois moins cher. » Marc, animateur pionnier, 03/06/2024, Melen.

Pour essayer de correspondre à la réalité du terrain et tenter d'accompagner de manière optimale les animateurs, des formations ont vu le jour. Ces formations permettent d'accompagner les animateurs dans la création du projet et d'apporter des connaissances à transmettre à leurs animés en lien avec l'interculturalité. Cependant, tous les camps qui partent à l'étranger ne doivent pas suivre obligatoirement ces formations préalables. Les Scouts ont divisé le monde en quatre zones¹². Ces limites conçues permettent de connaître le degré de formation nécessaire pour partir en camp. Les Scouts expliquent cette différence entre les pays par le désir de préparer les animateurs et animés au mieux aux chocs culturels éventuels qu'ils pourraient vivre. Ces zones ont été créées sur base de critères de l'OCDE et en fonction d'indices de développement des Nations Unies.

« Donc, zone 3, c'est certains pays d'Europe, surtout Europe de l'Est et un peu les Baltiques. Et les zones 4, c'est hors Europe. L'animateur est obligé de suivre une formation d'une journée. C'est une formation internationale. C'est se préparer aux chocs culturels ou aux différences, à l'interculturalité. Et donc là, bien évidemment, on va lui donner des outils ou lui faire prendre conscience qu'il va être confronté à des réalités qui ne sont pas les mêmes que les siennes. Et donc là, on va accompagner l'animateur pour le préparer et pour que lui puisse avoir cette répercussion sur ses animés (...). » Timéo, commissaire international de la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique, 10/06/2024, en ligne.

¹² Carte en annexe 2

Ainsi, même si il n’y a pas une envie pour la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique que les camps pionniers se réalisent à l’étranger, les Scouts mettent en place des formations afin de guider la pratique et la mise en place de ce désir de partir en dehors des frontières belges exprimé par les pionniers.

Par ces différents apports, nous pouvons observer que l’éducation par l’action se traduit à deux moments distincts : la création du projet de camp et le camp en lui-même. Lors de la création, les animés vont se rassembler en cordées dans l’objectif de réfléchir au projet. Par cette démarche, les jeunes vont s’engager et assumer des responsabilités pour mener à bien les décisions qui ont été prises suite à un processus de compromis. Les animateurs accompagnent les animés dans ce processus grâce à une relation éducative basée sur l’échange et la cogestion. Cependant, on observe que les tensions au sein du groupe et la position de chef peuvent affaiblir l’engagement des jeunes dans le projet. Ensuite, l’éducation par l’action va se mettre en place également lors du moment de camp où les jeunes vont pouvoir expérimenter le projet créé en amont mais également aller à la rencontre d’autres cultures. Ces objectifs de rencontre et de découverte se retrouvent dans les discours des animateurs mais sont nuancés dans les propos de l’institution scout belge puisque pour elle, le camp doit être basé sur les compétences que les animés vont acquérir. Cependant, on observe que lorsque les objectifs de la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique se mêle au désir de partir à l’étranger des pionniers, ceci crée des difficultés de réalisation comme le montre l’exemple des camps basés sur la thématique écologique.

6.2) Développement de valeurs et compétences

Précédemment, nous avons observé que les Scouts ont pour objectif d’instruire des valeurs et des compétences à leurs membres. Nous allons nous intéresser à ce point dans cette section. La Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique s’inscrit dans un mouvement mondial. En faisant partie de ce mouvement, il est nécessaire d’être en accord avec les valeurs qu’il désire transmettre aux animés. Ainsi, les Scouts doivent respecter certaines ambitions partagées à l’international.

« En tant que fédération scout, on doit avoir un programme qui réponde à la mission générale du scoutisme. On ne peut pas faire ce qu'on veut si on ne rentre pas dans les balises du scout. On n'est pas reconnu comme un mouvement scout. (...) C'est très important de répondre à cette mission, de créer un monde meilleur. » Noa, chef de la branche pionnière aux Scouts, 05/01/2025, en ligne.

Ces obligations touchent à des valeurs telles que l’ouverture et la découverte des autres ainsi que tout un aspect social par les discussions, les rencontres et la communication. A travers les discours des animateurs pionniers, nous observons que ces valeurs sont véhiculées. Ceci commence dès la préparation du camp et se poursuit dans l’action du projet.

« Principalement, l'entraide et l'ouverture aux autres. Parce qu'à chaque fois, je vais dire qu'on allait rencontrer des gens, et on allait rencontrer, enfin, découvrir de nouvelles coutumes. » Pierre, ancien animateur pionnier, 03/06/2024, Liège.

« On prône l'ouverture. Ça, c'est sûr. Ça fait partie de nos valeurs. Ça fait partie de notre ambition éducative aussi. Le côté inclusif de notre mouvement également. Là-dessus, on met des choses en place. » Noa, chef de la branche pionnière aux Scouts, 04/06/2024, en ligne.

« Je dirais que la valeur primordiale, c'est vraiment le fait que tout le monde soit intégré, tout le monde se sente bien et qu'on mette les envies de chacun dedans. » Alex, animateur pionnier, 04/06/2024, Saive.

Cependant, on observe une opposition entre les discours des animateurs et celui des cadres des Scouts. En effet, alors que pour les chefs, la rencontre, l’inclusion et la découverte doit se réaliser dans un pays étranger afin de partager des moments avec des personnes ayant une culture différente de celle des animés, les cadres basent la rencontre sur des échanges avec des personnes ayant une culture similaire à celle des Belges. Les animateurs légitiment leurs propos en invoquant la découverte et la création

d'une introspection personnelle pour les animés face à des réalités différentes de la leur. Pour les Scouts, il n'y a pas de nécessité de partir loin pour développer les compétences et valeurs que le mouvement promeut.

Une compétence que les animateurs tentent de développer lors des camps est l'esprit critique. Cet esprit critique est étayé par la découverte durant le camp et des retours réflexifs afin de pouvoir analyser ce qu'ils ont pu vivre.

« Généralement, c'est quand même des camps où, encore une fois, s'ils partent à l'étranger, ils vont s'ouvrir à une autre culture. Et on a énormément de retours de camps, où c'est généralement : « en fait, j'ai relativisé sur la vie que j'avais, moi. Je me suis ouvert l'esprit, ». Donc, en fait, j'ai élevé mon esprit critique par rapport à des choses qui se passent dans mon quotidien. » Timéo, commissaire international de la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique, 10/06/2024, en ligne.

Cependant, cet apprentissage d'une posture critique chez les animés est superficiel. Il y a certes des observations qui sont réalisées et des échanges effectués sur les expériences vécues. Néanmoins, les animateurs n'étant pas des experts sur les phénomènes qui maintiennent les inégalités, la critique s'arrête à la constatation et il n'y a pas d'accompagnement dans la réflexion dans la déconstruction de phénomènes observés.

« Par exemple, on est parti en Autriche l'année dernière. C'était la Gay Pride avant qu'on parte. Il y avait des drapeaux LGBT partout dans les rues. On est parti en Hongrie juste après, c'est un jour après. Là, il n'y avait rien. Quand on sait un petit peu le point de vue politique du pays, on se rend bien compte que ce n'est pas bien vu. Voilà, c'est comme ça. Et on ne va pas, entre Scouts, pouvoir faire changer un pays, mais on peut se rendre compte des conséquences des partis politiques, de ce qu'ils proposent. (...) On va essayer d'amener leur réflexion¹³. Nous, c'est vrai que ça nous choque directement. Après, doucement, on va essayer de soumettre le sujet aux animés. Ce n'est pas toujours évident. » Marc, animateur pionnier, 03/06/2024, Melen.

Ces différents partages nous permettent d'observer la position des Scouts dans un cadre international où il s'agit de respecter certaines valeurs et compétences à développer telles que l'ouverture, l'acceptation de chacun et la découverte. Cependant, les différents interviewés partagent des visions différentes en fonction de leur position. Les cadres du mouvement développent l'idée que ces valeurs et compétences s'épanouiront de manière optimale dans une culture similaire à celle des animés alors que pour les animateurs, la rencontre d'autres cultures en partant dans des pays éloignés de la Belgique est un élément important dans leur pratique. Il est également important de notifier qu'une des compétences que les Scouts veulent développer chez les jeunes est l'esprit critique. Néanmoins, nous observons que les animateurs connaissent des difficultés à approfondir ce point avec les animés par manque d'expérience sur le sujet.

6.3) Mobilisation

Précédemment, nous avons abordé l'engagement des animés par la pédagogie par l'action lors de la création du projet et les expériences vécues lors du camp. A présent, intéressons nous à la mobilisation des pionniers auprès des populations locales.

L'engagement se réalise sur le plan international puisque les Scouts font partie de l'Organisation Mondiale du Mouvement Scout. En adhérant à cette organisation, les Scouts ont des obligations auxquelles ils doivent répondre en lien avec la méthode employée mais également des objectifs à atteindre.

¹³ Réflexion des animés

« C'est plutôt d'un point de vue organisation, on a des cases à cocher pour être reconnus comme organismes. Par contre, nous, on a des cases à cocher pour faire partie de l'OMMS, de l'Organisation Mondiale du Mouvement Scout. En tant que fédération scout, on doit avoir un programme qui réponde à la mission générale du scoutisme. » Noa, chef de la branche pionnière à la fédération Baden-Powell de Belgique, 05/01/2025, en ligne.

Les pionniers s'engagent dans cet axe en partageant une identité commune avec les Scouts à travers le monde. Ceci se caractérise par une symbolique liée à l'uniforme mais également à la loi pionnière qui est en lien avec les valeurs que le mouvement veut transmettre. Cette loi est cependant adaptable en fonction de chaque pays.

« Finalement, c'est que tu peux d'abord aller dans tous les pays où il y a une organisation scout nationale qui existe, tu partages des valeurs assez similaires. Tu vas partager un même truc, qui est le foulard, l'uniforme et tu vas partager les mêmes valeurs. » Timéo, commissaire international de la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique, 10/06/2024, en ligne.

Dans les camps pionniers, ceci se traduit par un désir de la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique que les pionniers partent à la rencontre d'autres Scouts. L'engagement se fait dans les échanges et les activités entre les pionniers qui partent et ceux qui accueillent. L'idée qui explique ce point de vue est que les Scouts à travers le monde partagent des valeurs communes et des idéaux communs. En centrant le camp sur ces rencontres, ceci permet de faciliter les échanges et de s'engager en profondeur auprès de personnes dont ils partagent certains codes.

« Un autre truc qui est bien et qu'on encourage énormément, c'est la rencontre internationale entre les Scouts. » Noa, chef de la branche pionnière aux Scouts, 04/06/2024, en ligne.

Cependant, nous observons que la formule de camp pionnier majoritairement choisie n'est pas celle défendue par les Scouts. En effet, il est fréquent que les pionniers ne décident pas de partir à la rencontre de Scouts présents sur le lieu de résidence du camp. Ils préfèrent s'engager auprès des populations locales dans le cadre du volontariat.

« Au Canada, oui, on montrait notre aide, enfin, on proposait notre aide dans une ferme et c'était vraiment du service et ça a bien fonctionné. Ils étaient, je pense, enchantés de ça, en plus de la découverte des autres et de la culture. » Pierre, ancien animateur pionnier, 03/06/2024, Liège.

Cette formule n'est pas celle prônée par les Scouts. En effet, pour eux, l'objectif n'est pas que les pionniers réalisent du volontariat durant leur camp. Ils expliquent ce point en disant que les pionniers n'ont pas la formation nécessaire pour apporter une aide adéquate aux projets qui sont proposés. De plus, la formule d'échanges entre jeunes scouts internationaux leur semble plus porteuse de sens que la formule du volontariat.

« Ben il faut savoir que les pays d'Afrique enfin nous en tout cas, c'est ce qu'on nous a raconté, qu'on nous a passé comme message à la Fédération quand j'ai fait ma formation T3 pionniers, on nous a fait vraiment passer le message que la main d'œuvre en Afrique, ils en ont pas besoin. Ouais bon ils vont aller sonner chez le voisin « ding dong, tu sais venir m'aider avec tes deux mains ». Ce qu'il leur faut c'est vraiment des compétences alors pour construire des puits ou des machins avec des experts. Nous, on peut pas leur apporter cette compétence technique. » Téo, ancien animateur pionnier, 11/04/2023, Melen.

Cependant, ces propos sont à nuancer. En effet, si nous observons certains acteurs officiels de l'ECM, nous pouvons constater qu'ils proposent aux jeunes des actions de volontariat dans les différents continents du monde. Le public est également similaire à celui des Scouts puisque se sont des jeunes qui peuvent avoir le même âge que les animés pionniers. D'ailleurs de nombreuses sections pionnières partent en camp via ces organismes ce qui montre l'opposition de discours entre ces acteurs et les Scouts. Le fondement des volontariats des organismes officiels de l'ECM n'est pas exclusivement basé sur

l'apport de main d'œuvre comme développé par les Scouts. Il y a également un apport mutuel entre les volontaires et les personnes qui accueillent.

De plus, il est intéressant de mettre en parallèle le discours des Scouts et celui des fédérations scoutistes recevant les pionniers lors des camps. Si nous prenons le cas du Sénégal, cette vision n'est pas partagée. Pour la Fédération scoutiste sénégalaise, l'objectif en recevant des camps pionniers c'est de pouvoir créer des échanges culturels entre Scouts mais également de recevoir un soutien dans l'aboutissement de projets d'aide à la population locale. On voit donc apparaître une opposition entre ce que désire la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique et les désirs de ceux qui accueillent.

« C'est le but¹⁴ premier de pouvoir faire une activité sociale et de pouvoir aider une population parce qu'en général, c'est une tranche de la population qui est dans le besoin. Les cibles sont pas compliquées à trouver ici, on en manque vraiment pas. Il y a vraiment des structures qui ont besoin d'aide. Donc on peut facilement trouver des personnes qui ont besoin de cette aide-là. » Tom, commissaire international de la fédération sénégalaise de scoutisme, 10/04/2023, en ligne.

Le dernier type d'engagement recensé est celui auprès des populations locales en Belgique. Cette solidarité est fortement présente et prônée par les Scouts sous la forme de « *scoutmains* ». Ce sont des activités où les pionniers interviennent dans leur village ou lors de situations exceptionnelles comme ce fut le cas pour les inondations en 2021 en Belgique.

« On faisait un camp en prairie et la prairie a été inondée et notre village a été inondé donc à un moment on s'est dit bon bah il faut qu'on fasse quelque chose mais c'est venu d'instinct parce que nos pionniers pendant toute l'année on leur avait donné ces valeurs de solidarité etc. On leur avait parlé que là où on allait faire notre camp en Belgique on allait essayer de mettre en place des actions pour améliorer le bien-être des personnes du village et des alentours. » Noa, chef de la branche pionnière aux Scouts, 04/06/2024, en ligne.

Par ce dernier point, on peut voir que la solidarité pour la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique n'est pas placée dans une action qui va aider une population locale étrangère à l'emplacement du camp mais lors de l'année où il va y avoir des aides auprès de la population où la section est implantée. Lorsque les pionniers partent en camp, l'objectif est de s'axer sur l'échange culturel. La solidarité et l'engagement concret interviennent lorsqu'il y a un lien avec l'endroit où la section est implantée en Belgique.

Ce chapitre a permis d'aborder l'engagement et la mobilisation des pionniers lors de leur camp. Nous observons une nouvelle fois, une différence entre la pratique et le discours de la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique. Les Scouts favorisent les rencontres entre les pionniers de divers pays. Ceci montre un désir d'échange entre jeunes basé sur un engagement initial au mouvement. Cependant, nous observons que cette pratique limite la mobilisation auprès des populations locales où le camp se déroule. Cette dernière formule n'est pas favorisée par les Scouts. Cependant, on observe que les pionniers optent majoritairement pour ce choix de camp et que les professionnels du secteur ont un discours opposé avec celui de la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique. Pour l'institution scoutiste, l'engagement doit se faire durant l'année auprès de la population où la section est implantée en Belgique.

6.4) Prôner un monde durable et juste

Les apports précédents, nous ont permis d'aborder les principes démocratiques présents chez les pionniers via les cordées. A présent, il est intéressant de questionner le principe de durabilité et de justice prôné par les Scouts. Au sein des pionniers nous pouvons observer que ces deux éléments sont liés

¹⁴ A propos des camps qu'ils accueillent au Sénégal.

indirectement. En effet, la durabilité est un élément central pour les Scouts. Cela passe par le respect de la nature et une conscience écologique accrue.

« Nous, en tant qu'animateurs, on pousse à ne pas polluer forcément. Si on croise, par exemple, un déchet au sol, on le reprend, on le remet. Tout ce côté écologique, je dirais, oui, on pousse quand même à éviter la surconsommation de plastique ou ce genre de choses, trier aussi, parce que forcément, chaque pays avait son tri. » Alex, animateur pionnier, 04/06/2024, Saive.

Les données récoltées montrent, également, ce désir de promouvoir un monde juste. Ceci se traduit par les thématiques des projets, des activités réalisées mais aussi les *feedbacks* mis en place afin d'institutionnaliser les moments vécus.

« Il y avait l'animation « Les droits humains ». On avait reçu un badge, il y avait un grand questionnaire, un jeu et tout. On l'avait fait l'année dernière, ça, je m'en rappelle. Donc, on essaye quand même, au travers de ce que la fédé nous fournit, on essaye quand même de faire un peu tous ces trucs-là pour les sensibiliser. » Alex, animateur pionnier, 04/06/2024, Saive.

« (...) on a vu des fois en Thaïlande que c'était pas juste tout le temps. Il pouvait y avoir un magasin de luxe à côté d'un bidonville. Et ça, ça faisait partie aussi des images choquantes de la ville. (...) Le soir, on se posait et on essayait de verbaliser tout ce qu'on avait vu quand il y avait vraiment quelque chose de choquant. » Pierre, ancien animateur pionnier, 03/06/2024, Liège.

Cependant, il est intéressant d'observer qu'il est difficile pour les pionniers de prôner une vision durable du monde sachant que leur moyen de transport pour se rendre sur le lieu de camp est principalement l'avion. Pour remplir les attentes des pionniers de réaliser un camp à l'étranger tout en s'axant sur la réduction de leur empreinte carbone, il faudrait que ces sections aient des moyens financiers plus importants.

« Enfin après, c'est un peu contradictoire parce qu'à la base, on devait partir en avion, ce qui est beaucoup moins écologique, mais c'était plus économique, paradoxalement, à ce moment-là. Donc oui, la pensée première, c'est économique. Et puis si, par contre, ça couple l'écologique, là, c'est merveilleux. » Alex, animateur pionnier, 04/06/2024, Saive.

Sachant que les camps pionniers sont financés par chaque section, il est intéressant de questionner la valeur de justice et d'équité au sein du mouvement pour permettre à chaque pionnier d'avoir les mêmes chances de réaliser ses projets. Lors des entretiens, j'ai pu découvrir qu'il existait des fonds prévus par les Scouts pour permettre aux pionniers de réaliser leur camp.

« Il s'appelle le fonds sur la solidarité camp, que l'unité ou un individu peut déclencher si jamais il a du mal à financer son année ou son camp. Il y a des critères pour pouvoir accéder à ce fonds solidarité camp. C'est une réserve que nous, fédération, on garde et qu'on génère via la vente de calendriers, via des actions fédérales qu'on fait pour garder en réserve. C'est un fond pour pouvoir aider nos membres qui sont dans le besoin pour participer à nos activités, pour laisser une chance à chacun. » Noa, chef de la branche pionnière aux Scouts, 05/01/2025, en ligne.

Néanmoins, les Scouts ne financeront pas les projets afin qu'ils puissent se réaliser comme décidés par les pionniers. Ainsi, même si ce fonds permet de limiter les inégalités entre les membres d'une même section pionnière, des inégalités peuvent se faire ressentir entre les projets de sections pionnières différentes. Dans une unité implantée dans un milieu socio-économique délicat, la charge d'adaptation revient aux animateurs et aux responsables de l'unité. Les Scouts développent l'idée que ces responsables à l'échelle de la section et de l'unité, connaissent le milieu socio-économique de leurs membres et doivent adapter le projet au public qu'ils encadrent. Ceci met en avant des injustices entre les sections qui ont les moyens de réaliser le projet à l'étranger et celles qui sont limitées financièrement et qui ne pourront pas approfondir une vision internationale par le camp pionnier.

« On va plutôt attirer l'attention des postes pionniers en disant, n'oublie pas que c'est dans ton devoir en tant qu'animateur de veiller à ce que chacun puisse participer au camp. Si tu as une personne qui est dans le besoin pour pouvoir participer à un camp et que tu lui as mis un prix trop grand pour pouvoir participer, c'est ta responsabilité de faire attention à l'initiative du projet de camp, d'être sûr que tu vas pouvoir faire participer chacun de tes pionniers. » Noa, chef de la branche pionnière aux Scouts, 05/01/2025, en ligne

Les Scouts expliquent cette charge vis-à-vis des animateurs par l'idée que le projet de camp ne doit pas nécessairement se faire à l'étranger pour qu'il corresponde aux objectifs fixés. Cependant, cette vision du camp pionnier entre en totale opposition avec celle répandue parmi certains animateurs qui associent ce voyage à la possibilité d'offrir cette expérience aux animés qui n'ont parfois pas la chance de pouvoir bénéficier de ce type de moments en dehors du scoutisme.

« On veut faire de la découverte, leur montrer beaucoup de choses, parce qu'il y en a qui n'ont pas nécessairement la possibilité de voir beaucoup de choses de par chez eux. » Rachel, animatrice pionnière, 08/06/2024, Melen.

En conclusion, nous observons que la durabilité et la justice sont au centre du discours des Scouts. Cependant, dans le cadre de l'activité des pionniers, elle ne sont pas toujours mises en place. Tout d'abord, désirant partir à l'étranger, les pionniers passent parfois sous silence l'aspect durable pour mener à bien leur voyage, à cause de moyens financiers limités. Ceci invoque une autre dimension qui est l'aspect justice où la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique n'a pas pour objectif de prôner l'égalité entre les projets des pionniers mais invoque une nécessité d'adaptation de la part des animateurs.

7) Discussion des résultats

À présent, nous allons analyser les résultats au regard des apports théoriques évoqués précédemment. Cette analyse se fera sur la base de la définition de l'éducation à la citoyenneté mondiale qui s'axe sur trois points : l'éducation, la mobilisation et le plaidoyer.

7.1) Education

7.1.1) Education par l'action

Les Scouts réalisent de l'éducation par l'action qui est intéressante à développer dans le cadre de l'ECM puisqu'elle permet d'avoir une posture d'échange et non de professeur/élève (Coppens d'Eeckenbrugge, 2022). De plus, à part certains cas développés dans les résultats qui handicapent la relation éducative, la présence de cordées permet ce principe de cogestion et de processus démocratique qui aboutit sur l'engagement des pionniers dans l'activité. Ces éléments se trouvent dans l'apprentissage de l'ECM où l'apprenant doit expérimenter afin de pouvoir être acteur de son éducation avec la présence de pairs qui facilite l'éducation (Brown, 2018; Faulx et al., 2019)

Cependant, dans le cas du camp pionnier, l'éducation par l'action n'a pas la même finalité que celle désirée par l'éducation à la citoyenneté mondiale. La pédagogie du projet chez les Scouts et les activités telles que le camp permettent de développer chez les apprenants un désir de découverte et une ouverture aux autres similaire à l'ECM. Néanmoins, nous observons une limitation dans la posture critique que peuvent développer les animés ce qui est central dans l'éducation à la citoyenneté mondiale. En effet, cette posture permet de réfléchir au monde qui entoure les jeunes et de proposer des perspectives alternatives face aux inégalités qu'ils ont constatées (Andreotti, 2006 ; Brown, 2018). Ainsi, nous observons que les Scouts placent l'éducation par l'action comme objectif de développement de

compétences chez les animés alors que l'ECM a pour objectif de développer une posture critique chez les apprenants. Même si la méthodologie semble identique, l'ambition éducative est différente. Au-delà de la finalité, l'éducation par l'action est promulguée par des animateurs n'étant pas experts sur ce sujet. Même s'ils ouvrent des moments de discussion, ils ne sont pas connaisseurs dans la démarche pour accompagner les jeunes à décomposer leurs préconçus et apporter un regard critique sur ce qu'ils observent. Ceci dénote avec la méthode à développer pour faciliter l'éducation dans le cadre de l'ECM où il doit y avoir la présence d'un apprentissage qui aident les jeunes et les guident (Faulx et al., 2019).

7.2) Mobilisation

7.2.1) Citoyenneté mondiale scout

Le discours des Scouts concernant les camps pionniers est de développer l'identité scout à travers le monde. En effet, pousser à créer des échanges interculturels entre Scouts via les projets de camp, développe cette identité.

« Si on a des camps qui vont à l'international, qui ne font pas de l'engagement dans la communauté, ce n'est pas pour ça que c'est un mauvais camp, ou c'est un camp qu'on va moins encourager. En tout cas, le principal, c'est vraiment, en fait, d'avoir cette fraternité scout mondiale (...). » Timéo, commissaire international de la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique, 10/06/2024, en ligne.

Cette vision peut être considérée comme les prémices de l'ECM par son aspect international. Cependant, cette cité mondiale s'axe sur l'identité scout et non sur le fait que ses membres soient des citoyens du monde appartenant à une même communauté planétaire (Meyer & Sandy, 2009). Cette vision de la cité scout internationale peut être la genèse d'une réflexion pour les animés d'une compréhension d'un monde interdépendant appelé cité mondiale. Cependant, en prônant majoritairement des échanges entre Scouts internationaux, ils passent à côté de l'unité mondiale entre citoyens qui est promue par l'éducation à la citoyenneté mondiale (Lagos, 2003). Ce non désir de participer à la cité mondiale se retrouve également dans les discours de la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique lorsqu'elle développe l'idée que le camp pionnier ne doit pas nécessairement se réaliser à l'étranger ou être en lien avec des populations non belges.

7.2.2) Autocentrisme

Dans la section précédente, nous avons analysé la vision de la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique concernant l'idée d'unité mondiale. Nous avons pu déterminer que les Scouts se basent sur une vision mondiale scout.

Cependant, il existe un autre point saillant qui montre une différence entre l'ECM et les pratiques des pionniers. Les camps de cette section sont basés sur les apports que ces derniers pourraient créer chez les animés. En effet, l'approche de la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique est basée sur l'échange culturel entre pionniers via les camps. Cependant lorsque nous entendons le discours des pays qui accueillent ces camps, comme c'est le cas pour le Sénégal, l'objectif est de réaliser des actions à finalité sociale afin d'avoir un impact positif pour la population locale. En demandant d'axer le camp sur les échanges culturels, les Scouts belges permettent à leurs animés d'acquérir des compétences mais ne prennent pas en compte le désir des fédérations scoutistes qui les accueillent. Ceci est également caractérisé par leur engagement, lequel se place à destination des Scouts et des communautés où les sections s'implantent en Belgique. Le désir d'engagement envers les communautés locales où les camps pionniers se réalisent n'est pas un élément central dans la philosophie des Scouts belges. Cette vision que portent les Scouts s'assimile à une vision néolibérale centrée sur l'apprenant. On y retrouve le désir

que les animés développent des compétences qui leur seront utiles dans leur vie future (Hammond & Keating, 2018).

Comme expliqué précédemment, les valeurs à la base du scoutisme sont des valeurs qui doivent être acceptées par la fédération scoute nationale afin que celle-ci soit reconnue par l'OMMS. Cependant, le scoutisme est un mouvement issu de l'Occident ayant pris sa source dans la religion catholique (Barbance & Ughetto-Schloupt, 2007). Ceci est critiquable puisque les valeurs reprises par l'OMMS ne proviennent pas d'un *consensus* mondial où chacun peut développer sa réalité locale. Ce processus est identique à celui remis en question dans le cadre de l'ECM où des valeurs occidentales faussement perçues comme universellement irréfutables ont été imposées comme cadre de référence (Giraud, 2022). Concernant les projets pionniers nous pouvons observer que la situation est différente. En effet, les pionniers sont poussés à avoir des contacts locaux dans le but de comprendre la culture des populations concernées.

« Un bon réflexe c'est d'essayer d'avoir un contact avec une personne sur place alors qu'on appelle des partenaires et que ce partenaire soit on échange concernant cette culture par exemple d'organiser une visioconférence ou mieux que cette personne si elle est en Belgique elle connaît la culture qu'elle puisse expliquer échanger avec les pionniers pour désamorcer cette différence (...). » Noa, chef de la branche pionnière aux Scouts, 04/06/2024, en ligne.

Cependant, les camps pionniers, en étant dans une optique centrée sur l'apprenant, ont pour objectif de comprendre la culture où les pionniers vont se rendre dans le but d'acclimater les jeunes aux différences qu'ils pourraient vivre difficilement. Par ce point, nous voyons que le désir de créer des projets sur base d'une vision partagée n'est pas présent. Ainsi, cet engagement se fait dans un but personnel et non de compréhension de l'autre afin de créer des échanges entre différentes visions qui sont mises sur un même pied d'égalité. Ceci crée une différence notable avec l'ECM qui promeut un activisme mondial dans un objectif de solidarité international sur base de valeurs partagées (Lagos, 2003 ; Yemini, 2021).

7.3) Plaidoyer

7.3.1) Système inégalitaire

Les projets pionniers permettent de favoriser l'apprentissage de la démocratie grâce aux cordées. Ceci permet de comprendre les processus de délibération, d'engagement et de participation mais également de former des jeunes actifs critiques ce qui est un des fondements de l'ECM (Bryan, 2012 ; Sant & al., 2017).

Cependant, même si cette méthode permet d'aborder ces thématiques liées à la justice, on observe une inégalité en lien avec la justice économique. Certes, les Scouts proposent des fonds solidaires pour permettre aux animés connaissant des difficultés de pouvoir participer aux activités et au camp. Néanmoins, ces fonds ne seront pas distribués à des sections pour la création de leur projet. Sachant que les camps pionniers dépendent des moyens financiers mis à leur disposition, ce système crée des disparités entre les sections ayant un public aisé et celles qui n'ont pas les moyens de pouvoir partir. De plus, ceci limite les camps pionniers dans leur réalisation. En effet, nombreux parmi les animateurs expriment l'obligation de devoir trahir l'aspect durable de leur camp pour pouvoir partir à l'étranger. Cette démarche est en opposition avec l'ambition de l'ECM qui éduque à critiquer les systèmes qui maintiennent les inégalités (Andreotti, 2006).

7.3.2) Plaidoyer limité

En questionnant les responsables des Scouts, nous pouvons observer que le désir premier est d'éduquer et de transmettre des valeurs qui sont centrales au mouvement. Par ce procédé, nous observons une

certaine forme de plaidoyer pour un monde meilleur mais centré sur la vision scout. De plus, nous constatons que le but de ce plaidoyer n'est pas de dénoncer mais de transmettre.

« L'action va être très limitée dans le cadre du scoutisme, du pionnier. L'action que tu as en tant que Scout, c'est de former, de transmettre les valeurs et tout ce que tu as appris, tout ce que tu as découvert aux futures générations. Et donc en fait ta mission c'est de rendre le monde meilleur parce qu'en fait tu vas convaincre, tu vas transmettre des valeurs, des choses importantes dans la vie, des choses importantes pour la paix à des plus jeunes. » Noa, chef de la branche pionnière aux Scouts, 05/01/2025, en ligne.

Cette notion montre les limites du plaidoyer des pionniers dans le cadre de leur camp alors que l'ECM passe par cet engagement civique actif (Bryan, 2012 ; Schultz, 2009). De plus, l'objectif de l'éducation à la citoyenneté mondiale est d'adopter une posture critique permettant de dénoncer les inégalités et de proposer des perspectives alternatives (López-Meseguer et al., 2025). Par leur position de retrait, les Scouts limitent cette posture critique qui permet d'apporter des réflexions sur les inégalités qu'ils rencontrent. Ce point peut être expliqué par l'ambition éducative des Scouts devant suivre les critères de l'OMMS et l'autorité nationale qui leur fournit le statut d'organisation de jeunesse, limitant leur pratique à de la pédagogie ludique et non transformatrice de la société.

8) Conclusion

Lors de cette recherche, j'ai apporté les éléments permettant de répondre à ma question de recherche. Afin de produire une analyse systémique du champ étudié, j'ai développé une hypothèse centrale et des sous-hypothèses me basant sur la définition de l'éducation à la citoyenneté mondiale. En mettant en balance ces apports théoriques avec les pratiques de la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique dans le cadre des camps pionniers, j'ai pu aboutir à une réponse. A présent, il est nécessaire d'aborder chacune des sous-hypothèses afin de répondre à mon hypothèse centrale.

Tout d'abord, **les Scouts, par l'intermédiaire de la section pionnière, éduquent par l'action en faisant vivre des expériences à leurs animés aboutissant sur une posture critique.** Nous constatons que malgré une utilisation de l'éducation par l'action chez les Scouts, l'ambition éducative n'est pas la même que celle de l'ECM. En effet, les camps pionniers permettent d'expérimenter et d'engager l'animé pour être acteur de son apprentissage grâce aux cordées et à la cogestion mais on ne trouve pas le développement d'une posture critique, centrale dans l'éducation à la citoyenneté mondiale (Andreotti, 2006).

Ensuite, **les Scouts, par l'intermédiaire de la section pionnière se mobilisent pour des actions mondiales.** Les discours récoltés auprès de la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique ont permis d'aborder une citoyenneté mondiale mais basée sur la communauté scout et non sur un ensemble planétaire ce qui est au fondement de l'ECM (Meyer & Sandy, 2009). De plus, avec une vision centrée sur l'apprenant, l'engagement dans cette cité mondiale est limité. L'objectif est d'acquérir des compétences pour l'animé et non de se mobiliser pour lutter pour des causes communes sur base d'un activisme mondial ce qui est central pour l'éducation à la citoyenneté mondiale (Lagos, 2003).

Enfin, **les Scouts, par l'intermédiaire de la section pionnière, plaident pour un monde juste, durable, égalitaire et solidaire.** Nous observons que cette sous-hypothèse n'est pas validée. Dans la démarche de la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique, nous constatons des inégalités entre les différentes sections pionnières par un non-accompagnement financier dans la création du camp permettant à tous de pouvoir vivre la même expérience. De plus, l'objectif des Scouts est de transmettre et non de dénoncer grâce à une posture critique les inégalités dans le but de proposer des perspectives

alternatives. Cette dimension limite la mission de l'ECM au sein des camps pionniers du fait de l'engagement civique faible lors de ces derniers (López-Meseguer et al., 2025 ; Shultz (2009),

Pour conclure, nous pouvons constater que la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique ne peut pas être considérée comme actrice de l'éducation à la citoyenneté mondiale via les camps pionniers. Malgré certains points étant en sa faveur tels que la proposition d'une éducation par l'action ou les prémices d'une cité mondiale via les Scouts internationaux, nous observons des points divergents majeurs avec les objectifs désirés par l'ECM. Pour que la Fédération des Scouts Baden-Powell de Belgique devienne une actrice de la citoyenneté mondiale, il faudrait qu'elle s'ouvre au monde et non exclusivement aux entités locales et aux Scouts à l'international. En opérant seulement sur ces axes, les Scouts s'enferment dans une cité mondiale scoute. De plus, ils se basent exclusivement sur la transmission, la notion d'engagement civique est donc limitée. Pour modifier cela, il faudrait que les Scouts opèrent un changement important dans leur identité permettant l'adoption d'une posture critique afin d'imaginer des perspectives alternatives suite aux inégalités constatées. Enfin, leur engagement sur le plan international doit être modifié. En prônant exclusivement des camps basés sur les échanges culturels et l'éveil de ses membres, sans réellement prendre en considération la vision et les désirs des populations locales qui les accueillent, les Scouts perpétuent une posture autocentrée dans sa relation au monde.

Bibliographie

Akkari, A. & Maleq, K. (2020). Rethinking Global Citizenship Education : A Critical Perspective in AKKARI Abdeljalil and MALEQ Kathrine, « Global Citizenship Education : Critical and International Perspectives », Springer, Switzerland, pp. 205-217.

Andreotti, V. de O. (2006). Soft versus critical global citizenship. *Policy & Practice: A Development Education Review* 3: 40–51.

Andreotti, V. de O. (2021). Depth education and the possibility of GCE otherwise. *Globalisation, Societies and Education*, 19(4), 496–509. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1904214>

Asensio-Ramon, J., Álvarez-Hernández, J. F., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., Manzano-León, A., Fernandez-Campoy, J. M., & Fernández-Jiménez, C. (2020). The Influence of the Scout Movement as a Free Time Option on Improving Academic Performance, Self-Esteem and Social Skills in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5215. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145215>

Bajard, F. (2013). Enquêter en milieu familial: Comment jouer du rapport de filiation avec le terrain ?. *Genèses*, 90, 7-24. <https://doi.org/10.3917/gen.090.0007>

Barbance, B. & Ughetto-Schloupt, A. (2007). La permanence d'un engagement communautaire Le cas des Scouts et Guides de France. *Sociologies pratiques*, 15(2), 83-95. <https://doi.org/10.3917/sopr.015.0083>.

Broustau, N., & Cam, F. L. (2012). L'entretien de type qualitatif. Réflexions de Jean Poupart sur cette méthode. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/308206668_L'entretien_de_type_qualitatif_Reflexions_de_Jean_Poupart_sur_cette_methode

Brown, E. J. (2018). *Practitioner perspectives on learning for social change through non-formal global citizenship education*. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 81–97. <https://doi.org/10.1177/1746197917723629>

Bryan, A. (2012). The placebo effect: Development education and the discursive construction of the 'good' citizen in neo-liberal times. Invited paper, Development Education Research Centre, Institute of Education, London.

Cabrera, A. (2008). Global Citizenship As the Completion of Cosmopolitanism. *Journal of International Political Theory*, 4(1), 84-104.

Chapman, D.D., Ruiz-Chapman, T., & Eglin, P. (2018). Global Citizenship as Neoliberal Propaganda: A Political-Economic and Postcolonial Critique. *Alternate Routes: A Journal of Critical Social Research*, 29. En ligne sur <http://www.alternateroutes.ca/index.php/ar/article/view/22450>.

Chatterton, P. (2006). “Give up activism” and change the world in unknown ways: Or, learning to walk with others on uncommon ground. *Antipode*, 38(2), 259–281. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2006.00579.x>

Conseil de l'Europe. (2019). *Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale*. <https://edoc.coe.int/fr/droits-de-l-homme-citoyennete-democratique-et-interculturalisme/11025-guide-pratique-sur-l-education-a-la-citoyennete-mondiale>.

Coppens d'Eeckenbrugge, M. (2022). Les ambitions et les défis de l'éducation à la citoyenneté mondiale en Belgique. Dans *Manuel d'éducation à la citoyenneté mondiale, une perspective belge* (p. 125–135). Presses universitaires de Louvain.

De Kuyssche, S. (2007). Pratiques éducatives dans les organisations de jeunesse. *Pensée Plurielle*, (14), 19-32.

Denis, D. (1998). Une pédagogie du simulacre : L'invention du scoutisme (1900–1912). *Agora débats/jeunesses*, (11), 7–18. <https://doi.org/10.3406/agora.1998.1580>

Deridder, M. (2019). Dérives de la pratique aux accommodations législatives. *La Revue Nouvelle*, 3(3), 69-78. <https://doi.org/10.3917/rn.193.0069>.

Delruelle, E. (2022). La citoyenneté mondiale entre éthique et politique : essai de clarification. Dans *Manuel d'éducation à la citoyenneté mondiale, une perspective belge* (p. 19–38). Presses universitaires de Louvain.

Dubruille, D., Wayens, B., & Decroly, J.-M. (2019). Une géographie des mouvements de jeunesse en Belgique francophone. *Revue de géographie de l'Université de Liège*, 56(1), 87-104. <https://doi.org/10.25518/0035-3220.123>

Faulx, D., Danse, C., & Winand, M. (2022). Éduquer à la citoyenneté mondiale : un défi psychologique et pédagogique. Dans Manuel d'éducation à la citoyenneté mondiale, une perspective belge (p. 105–121). Presses universitaires de Louvain.

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

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2009). Décret fixant les conditions d'agrément et d'octroi de subventions aux organisations de jeunesse (Doc. n° 34206). Gallilex. <https://gallilex.cfwb.be/textes-normatifs/34206>

Giraud, C. (2022). Panorama des courants théoriques de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Dans Manuel d'éducation à la citoyenneté mondiale, une perspective belge Une perspective belge (p. 39–56). Presses universitaires de Louvain.

Godin, J. (2013). Initiatives populaires de solidarité internationale en Wallonie et à Bruxelles : portrait et enjeux d'une coopération à taille humaine. Mondes en développement, 1(161), 19-32.

Grosbusch, A. (1989). Un siècle de mouvements de jeunesse. *Les publications mosellanes*

Hammond, C. D., & Keating, A. (2018). Global citizens or global workers? Comparing university programmes for global citizenship education in Japan and the UK. *Compare*, 48(6), 915–934. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1369393>

Ho, E., Clarke, A., & Dougherty, I. (2015). Youth-led social change: Topics, engagement types, organizational types, strategies, and impacts. *Futures*, 67, 52–62. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2015.01.006>

Jadin, N. (2007). Mouvements de jeunesse : quels apports pour la société ? *Pensée plurielle*, n° 14(1), 19-27. <https://doi.org/10.3917/pp.014.0019>.

Kleinfeld, J., & Shinkwin, A. (1983). *Making good boys better: Nonformal education in Boy Scouts*. University of Alaska. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED239815.pdf>

Ladsous, J. (2009) . De l'éducation populaire à l'éducation spécialisée. *Vie sociale*, N° 4(4), 91-95. <https://doi.org/10.3917/vsoc.094.0091>.

Laflamme, S. (2009). Analyses qualitatives et quantitatives : deux visions, une même science. *Nouvelles Perspectives En Sciences Sociales*, 3(1), 141-149. <https://doi.org/10.7202/602467ar>

Lagos, T. (2003). “Global citizenship – Toward a definition”. http://depts.washington.edu/gcp/research_pages/globalization_biblio.htm

Les Scouts. (s. d.). *La fédération Les Scouts*. <https://lesscouts.be/fr/le-scoutisme/la-federation-les-scouts>

López-Meseguer, R., Gutiérrez Sánchez, M., Pedreño Plana, M., & Gómez-Núñez, M. I. (2025). *Non-formal civic education in Spain: A social cartography approach*. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1–16. <https://doi.org/10.1177/17461979241301632>

Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M., & Ross, H. (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: genealogy and critique. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 443–456. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605327>

DGD. (2024). Note stratégique: Education à la citoyenneté mondiale en Belgique. Dans [belgium.be](https://diplomatie.belgium.be/sites/default/files/2024-04/Note-strategique-Education-citoyennete-mondiale.pdf). <https://diplomatie.belgium.be/sites/default/files/2024-04/Note-strategique-Education-citoyennete-mondiale.pdf>

Pashby, K. (2016). The global, citizenship, and education as discursive fields : Towards disrupting the reproduction of colonial systems of power. in LANGRAN Irene and BIRK Tammy, *Globalization and Global Citizenship : Interdisciplinary approaches*, Routledge, New York, pp. 69 86.

Pashby, K., Da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). Une méta-analyse des typologies de l'éducation à la citoyenneté mondiale. *Comparative Education*, 56(2), 144-164.

Pirotte, G. (2012). Les Initiatives populaires de solidarité internationale. Le 15e jour du mois. https://le15jour.uliege.be/jcms/prod_31815/fr/les-initiatives-populaires-de-solidarite-internationale

Pirotte, G. (2022). Les trois chantiers de l'éducation à la citoyenneté mondiale contemporaine : démocratisation, inclusion et désoccidentalisation. Dans *Manuel d'éducation à la citoyenneté mondiale, une perspective belge* (p. 71–84). Presses universitaires de Louvain.

Pirotte, G., & Godin, J. (2013). *Coopération internationale. Enquête sur les initiatives populaires de solidarité internationale*. Liège, Belgique : Presses de l'Université de Liège.

Sandy, L., & Meyer, S. (2009). Educating for global citizenship in the new millennium. *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 9(1), 59–64. <https://doi.org/10.18848/1447-9532/CGP/v09i01/39698>

Sant, E., Lewis, S., Delgado, S., & Ross, E. W. (2017). Justice and global citizenship education. In I. Davies, L.-C. Ho, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant, & Y. Waghid (Eds.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp. 411–428). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_15

Shultz, L. (2009). Conflict, dialogue and justice: Exploring global citizenship education as a generative social justice project. *Journal of Critical Education Policy Studies*, 7(2), 37–59. <https://journals.library.ualberta.ca/jcie/index.php/JCIE/article/view/8250>

Sinde, J., & Alves, J. M. (2024). Scouts' Perspectives on Learning Experiences from a Pedagogical Innovation Scope. *Education Sciences*, 14(1), 87. <https://doi.org/10.3390/educsci14010087>

Souto-Otero, M. (2016). Young people's views of the outcomes of non-formal education in youth organisations: Its effects on human, social and psychological capital, employability and employment. *Journal of Youth Studies*, 19(7), 938–956. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1123234>

Stangherlin, G. (2001). Les organisations non gouvernementales de coopération au développement. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1714-1715(9), 5-69. <https://doi.org/10.3917/cris.1714.0005>.

Tawil, S. (2013). Le concept de « citoyenneté mondiale » : un apport potentiel pour l'éducation multiculturelle ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 63, 133–144. <https://doi.org/10.4000/ries.3501>

Tilman, S. (1998). Le scoutisme au Congo belge (1922–1960) : Une école de l'élite pour les indigènes. *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis / Revue Belge d'Histoire Contemporaine*, 28(3–4), 527–558.

Torres, C. A. (2002). Globalization, Education, and Citizenship : Solidarity Versus Markets ?. *American Educational Research Journal*, vol. 39, n°2, pp. 363-378.

Yeji, K. (2019). L'éducation à la citoyenneté mondiale en Corée du Sud : idéologies, inégalités et voix des enseignants. *Mondialisation, sociétés et éducation*, 17:2, 177-193, DOI : 10.1080/14767724.2019.1642182

Yemini, M. (2021). Rethinking the sacred truths of global citizenship education : A theoretical exploration. *Prospects*.

Van campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.vanc.2017.01>

Vanhoenacker, M., En collaboration avec Vroylandt, T. (2017) . D'une rive à l'autre du scoutisme : des aventures buissonnières à l'apprentissage de la citoyenneté. *Participations*, N° 19(3), 49-71. <https://doi.org/10.3917/parti.019.0049>.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*. 41(2): 237–269.

Wu, J. C. (2014). “A Life of Make-Believe”: Being Boy Scouts and “Playing Indian” in British Malaya (1910-42). *Gender & History*, 26(3), 589–619. <https://doi.org/10.1111/1468-0424.12090>

