

L'éducation à la citoyenneté mondiale en milieu scolaire primaire : entre pratiques préparées, pratiques spontanées et stratégies d'évitement

Rachel Solomon Tsehaye, Université de Fribourg
Emilie Hermenjat, Université de Fribourg

Dans le contexte de mondialisation qui reconfigure l'éducation, cette recherche exploratoire a pour double objectif d'identifier les formes que revêt l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) dans le quotidien scolaire et de comprendre comment les enseignant-e-s du primaire font face à l'intrusion en classe de questions socialement vives liées aux conflits mondiaux. Les résultats de la recherche instruisent sur le fait que l'ECM se manifeste principalement à travers des objectifs d'éducation au développement durable et de vivre-ensemble, pensés à l'échelle locale. Les enjeux mondiaux restent difficiles à appréhender : ils confrontent les enseignant-e-s à de nombreux obstacles, notamment celui de la complexité et de la neutralité, qui les font adopter des stratégies d'évitement.

1. Introduction : situer l'école dans l'ordre social mondial

Comme toute organisation sociale, l'école n'échappe pas à l'évolution liée aux dynamiques de la mondialisation. Si les sociétés ont de longue date été interconnectées (Bénichi, 2008), la révolution des transports, l'expansion du capitalisme puis la révolution technologique, ont intensifié et complexifié le processus de mondialisation qui traverse l'ensemble du système scolaire (usagers, structure et programmes) et impliquent des changements à plusieurs niveaux.

Au niveau identitaire et culturel, l'école est confrontée à un phénomène de mondialisation des identités et des appartenances (Vinsonneau, 2012). Celui-ci est attribuable, entre autres, à l'intensification des déplacements humains qui redéfinissent la composition de la société à l'échelle nationale et locale. À l'échelle de la classe, la diversification des publics scolaires liée aux dynamiques migratoires peut enrichir la construction identitaire des élèves. Cependant, dans un contexte de politiques scolaires élitistes telles que l'orientation précoce ou la mise en place de filières sélectives, elle peut donner lieu à des phénomènes de ségrégation (Felouzis et Charmillot, 2017), susceptibles de restreindre les possibilités d'identification à une pluralité de groupes sociaux. Paradoxalement, cette limitation au niveau local s'opère dans un contexte global de révolution numérique, qui, au contraire, multiplie les opportunités d'exposition à des modes de vie et d'appartenance variés, offrant aux élèves des expériences socialisatrices diversifiées dans des espaces réels et virtuels, nationaux comme mondiaux.

Au niveau social, bien que la révolution technologique et numérique offre une portée mondiale inégalée à la diffusion des médias de masse et qu'elle puisse participer à l'amplification de mouvements sociaux comme le « printemps arabe », elle visibilise les inégalités des conditions d'existence entre les espaces nationaux, pouvant relever de la distribution des richesses économiques comme des inégalités de pouvoir politique.

La mise en lumière des inégalités à l'échelle locale ou nationale ne suffit pas à saisir la complexité du phénomène de mondialisation, indissociables des rapports de pouvoir à l'échelle globale. Cette complexité tient à l'imbrication et l'exercice simultané de la logique économique capitaliste à la logique coloniale, caractéristique du régime de pouvoir de la modernité (Quijano, 2000). En raison de cet enchevêtrement où la colonialité face « cachée » mais structurante de la modernité (Mignolo, 2001), produit et maintient une hiérarchie raciale, sociale, économique et épistémique, ce système de pouvoir naturalise et invisibilise la dimension systémique des inégalités qui persistent depuis l'ère coloniale, entre les individus des États centraux et ceux des États semi-périphériques et périphériques (Wallerstein, 2011).

Les rapports de pouvoir contemporains sont d'autant plus complexes que les inégalités s'inscrivent dans des contextes de nouvelles conflictualités (Badie et Vidal, 2016). En effet, un des changements majeurs relève du fait que les guerres actuelles n'opposent plus directement deux ou plusieurs États, mais des États à des groupes armés, comme des milices politiques, bandes criminelles ou groupes terroristes internationaux (Organisation des Nations Unies [ONU], 2020). Or, cette nouvelle configuration des conflits, associée aux rapports de pouvoirs mondiaux multidimensionnels, remet en question les frontières de la citoyenneté. Alors

que la citoyenneté se définissait historiquement par les limites de l'État-nation, elle est aujourd'hui traversée par des dynamiques sociales contradictoires. D'un côté, elle est fragilisée par la fragmentation identitaire et l'instabilité des appartenances collectives. De l'autre, elle est transformée par un sentiment d'appartenance à un espace globalisé, où se mondialisent les échanges financiers, commerciaux et humains, les débats (un acte localisé peut avoir des répercussions à l'échelle mondiale), les mouvements sociaux, comme par exemple *#metoo* ou *Black Lives Matters* et les conflits, y compris délocalisés comme au Yémen.

Ces logiques en tension révèlent la difficulté d'universaliser le concept de la citoyenneté mondiale et font de sa mise en œuvre par l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) un choix politique. En classe, ces enjeux liés à la mondialisation renvoient à l'enseignement des sujets sensibles et controversés, qui interrogent l'influence politique des enseignant-e-s, leur neutralité et leur vulnérabilité. La vulnérabilité est renforcée par ce contexte de nouvelles conflictualités, et de risques de violence politique, qui varient selon le cadre institutionnel dans lequel les enseignant-e-s exercent (Kelchtermans, 2013), la liberté pédagogique dont elles-ils disposent, mais aussi la valeur éducative que les enseignant-e-s attribuent à ces thèmes (Karousiou et al., 2025).

2. L'éducation à la citoyenneté mondiale : approche historique et conceptuelle

2.1 Historique et regain d'intérêt actuel

En 1974, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) élabore une première Recommandation plaçant la paix, la compréhension internationale et les libertés fondamentales au centre des préoccupations éducatives (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1974). Cette orientation à élargir la citoyenneté à une société globalisée se voit renforcée en 2012 lorsque Ban Ki-Moon, dans l'initiative « L'éducation avant tout » (GEFI), souligne la nécessité de préparer les élèves aux défis de la mondialisation et de faire de la citoyenneté mondiale une priorité (ONU, 2012).

L'Agenda 2030 de l'UNESCO propose 17 objectifs de développement durable à travers un cadre d'action, dont la cible 4.7 mentionne explicitement l'ECM et l'éducation au développement durable (EDD). Les objectifs de l'ECM énoncés renvoient par exemple à l'étude des grands problèmes mondiaux communs, au vivre-ensemble ou à la cohésion sociale dans une société diversifiée (objectif 4.7, UNESCO, 2015), ainsi qu'à la compréhension des concepts de justice sociale, de responsabilité éthique et à la nécessité de les appliquer au quotidien (objectif 4.7, UNESCO, 2015). La communauté internationale ambitionne ainsi de préparer les élèves à faire face aux enjeux sociaux mondiaux et à se situer dans un monde interdépendant, pour pouvoir opérer des choix éclairés et contribuer à une société plus juste (UNESCO, 2015).

2.2 Place de l'ECM en Suisse

Bien que l'UNESCO défende l'intégration de l'ECM dans l'enseignement formel, tous les États membres n'ont pas suivi cette recommandation. Si certains pays, comme le Canada, le Royaume-Uni ou l'Australie, l'ont intégrée aux curricula officiels (UNESCO, 2015), la Suisse confie sa mise en œuvre à l'éducation non formelle (organisations non gouvernementales) et informelle (milieux sociaux quotidiens), estimant que ces espaces, échappant aux contraintes d'évaluation, ont un impact plus important (Commission suisse pour l'UNESCO, 2019).

Dans le Plan d'études romand (PER), le terme ECM est absent, mais des objectifs équivalents apparaissent, englobés sous l'expression de développement durable et dispersés dans les disciplines des Sciences humaines et sociales (Géographie, Histoire, Citoyenneté, Éthique et cultures religieuses) (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin, 2024) et dans les compétences transversales de la Formation générale (Marc, 2017). Cette transversalité explique que certaines pratiques pédagogiques existantes ne sont pas explicitement identifiées comme relevant de l'ECM.

2.3. Clarification d'un concept polysémique et de ses approches pédagogiques

La complexité de l'ECM tient à la polysémie de son cadre conceptuel de référence (la citoyenneté mondiale), dont elle est la mise en œuvre pédagogique, ainsi qu'à la diversité des contextes socio-culturels et scientifiques dans lesquels ce cadre est utilisé. Afin de clarifier ce référentiel conceptuel, les différentes conceptions de la citoyenneté mondiale, telles que présentées dans la revue de littérature de Oxley et Morris (2013), ont été

croisées avec les typologies existantes des orientations de l'ECM issues de la méta-synthèse de Pashby et al. (2020). Cette mise en relation intègre une perspective critique décoloniale inspirée du courant *Modernidad/Colonialidad*.

La revue de littérature menée par Oxley et Morris (2013) révèle deux tendances dominantes : la citoyenneté « cosmopolite » et la citoyenneté « plaidoyer ». À l'intérieur de chaque approche, les auteurs identifient quatre dimensions.

La citoyenneté cosmopolite comprend des dimensions politique, morale, économique et culturelle, centrées sur les relations entre individus et États, l'éthique et les droits humains, le développement du capitalisme et les symboles unissant ou divisant les individus (Oxley et Morris, 2013). Cette catégorie correspond souvent à des visions néolibérales ou néoconservatrices de l'ECM, qui, en étant axées sur la compétitivité, le consumérisme, les compétences utiles au marché, l'intérêt privé, (etc.) ne remettent pas en question l'ordre établi et tendent à poursuivre les finalités ou penser la durabilité du système néolibéral (Pashby et al., 2020).

La citoyenneté plaidoyer inclut des dimensions sociale, critique, environnementale et spirituelle, portant sur la justice sociale, la durabilité planétaire, la participation de la société civile et les liens socio-affectifs (Oxley et Morris, 2013). Cette catégorie reflète plutôt les visions libérales, critiques et postcritiques de l'ECM (Pashby et al., 2020). Quoique certaines approches critiques de l'ECM reconnaissent les inégalités à l'échelle globale, elles cherchent à intégrer les États (semi)périphériques dans un système mondial historiquement colonial (Pashby et al., 2020). En considérant les valeurs du capitalisme comme universelles, certaines orientations de l'ECM perpétuent les structures de domination des États centraux (Quijano, 2007) et diffusent une vision linéaire de l'histoire, ainsi qu'une conception téléologique de la citoyenneté (Pashby et al., 2020). En ce sens, elles restent prescriptives et insuffisamment critiques vis-à-vis de l'ordre mondial, de la naturalisation des inégalités sociales et ne tiennent peu compte de la domination épistémique (Lander, 2000), qui invite à déconstruire les cadres de pensée dominants, notamment le récit eurocentré de la modernité (Mignolo, 2001).

Malgré leur diversité, les typologies de l'ECM demeurent majoritairement ancrées dans un cadre libéral, y compris lorsqu'elles intègrent des perspectives critiques (Pashby et al., 2020 ; Schattle, 2008).

La complexité de ce cadre tient à la multi-dimensionnalité et aux tensions possibles entre les dimensions (par exemple la dimension culturelle partage certains traits avec les aspects controversés de la dimension économique, Oxley et Morris, 2013), ainsi qu'à la diversité des objectifs pédagogiques, révélant les contradictions internes aux conceptions de la citoyenneté mondiale et les défis auxquels ces approches critiques sont confrontées.

3. Problématique et questionnement de recherche

Sur le plan conceptuel, les idéologies politiques (nationaliste, multiculturaliste, décoloniale, anti-capitaliste, etc.) auxquelles la citoyenneté mondiale renvoie donnent une nature controversée à l'ECM. Plusieurs recherches attestent que le concept (ECM) est largement méconnu par le corps enseignant (Radhouane et al., 2021 ; Rapoport, 2010). Le sens donné à l'ECM dépend du contexte historique, politique et culturel et se heurte à la sensibilité individuelle (Goren et Yemini, 2017 ; Radhouane et Maleq, 2020), ce qui crée une tension entre sa prétention universelle et sa mise en œuvre pédagogique.

Sur le plan pratique, les enseignant-e-s témoignent d'une réticence s'expliquant par l'absence de directives pédagogiques et évaluatives, ainsi qu'un manque de confiance professionnelle dans leur capacité à aborder les sujets associés à l'ECM (UNESCO, 2022), notamment ceux liés à la justice sociale, aux croyances religieuses ou aux guerres, en raison de leur caractère polarisant (Cassar et al., 2023 ; Karousiou et al., 2025 ; Radhouane et Maleq, 2020). Conformément aux orientations de l'UNESCO, l'ECM vise le développement de connaissances, de valeurs et d'actions face aux problèmes mondiaux contemporains : les questions socialement vives (QSV) constituent à ce titre des outils centraux de sa mise en œuvre et peuvent être introduites par les enseignant-e-s ou par les élèves (Kelchtermans, 2013). Définies comme « des questions qui divisent la société et font l'objet d'explications et de solutions contradictoires » (Crick, 1998, p.56), les QSV révèlent des tensions et des antagonismes, par exemple lorsque la promotion de la paix et de la solidarité internationale est perçue à la fois comme un objectif souhaitable et comme une menace pour la citoyenneté nationale (Rapoport, 2010).

La mise en œuvre de l'ECM dépend de la disposition des enseignant-e-s à traiter les QSV, de la nature des sujets - le racisme ou le harcèlement étant perçus plus accessibles que le terrorisme- (Karousiou et al., 2025), et du contexte institutionnel (Kelchtermans, 2013). Lorsque les enseignant-e-s sont disposés à aborder des questions controversées imprévues, leur neutralité n'est plus assurée et leur vulnérabilité ne peut plus être contenue (Cassar et al., 2023). En les exposant à des réactions émotionnelles et conflictuelles des élèves ou des

familles (Goren et Yemini, 2017 ; Radhouane et al., 2021 ; Rapoport, 2010), les QSV peuvent conduire à des stratégies d'évitement, renforcées par la place marginale de l'ECM dans les programmes, le manque de temps et de formation (Radhouane et al., 2021 ; Rapoport, 2010), ainsi que la complexité perçue de ces questions (Oulton et al., 2004).

Or, cet évitement pose problème car il contribue à l'invisibilisation des expériences d'exclusion et à la reproduction des perspectives dominantes (Britzman, 2003). Même lorsque des approches pluriperspectivistes sont mobilisées, les diverses perspectives sociales, culturelles ou individuelles tendent à être juxtaposées et non confrontées, réduisant la multiperspectivité à une logique de tolérance morale au détriment d'un travail sur les rapports de pouvoir dans la production des savoirs (Stitzlein, 2025), et non à une approche qui reconnaît la pluralité de points de vue, non comme vrais ou faux, mais comme historiquement, socialement et politiquement situés (Stradling, 2003).

En ce qui concerne l'application de l'ECM à l'échelle nationale, l'énoncé explicite de l'EDD au sein du PER encourage les enseignant-e-s à se saisir de cette approche pour permettre aux élèves de développer leur sens des responsabilités face à la société et à l'environnement. Pourtant, comme le suggère la seule étude réalisée sur l'ECM en Suisse auprès des étudiants en formation à l'enseignement (Radhouane et al., 2021), l'ECM, du fait de son caractère transversal et polysémique, peut donner lieu à une diversité de concepts et de mises en pratiques. Aucune étude ne dresse actuellement un tableau mettant en lien cette approche avec les pratiques pédagogiques des enseignant-e-s en Suisse romande.

Ainsi, cette recherche explore l'influence politique des enseignant-e-s, leur neutralité et leur vulnérabilité face aux sujets d'actualité controversés ayant trait au racisme, aux croyances religieuses, aux conflits armés ou aux idéaux de justice. Elle vise à documenter la mise en œuvre de l'ECM en Suisse, en analysant la traduction concrète de ses principes dans les pratiques éducatives. Dans le prolongement des travaux de Radhouane et al. (2021), elle examine la pluralité des représentations de la citoyenneté mondiale, tout en s'en distinguant par un focus sur des enseignant-e-s expérimenté-e-s et sur la diversité des pratiques associées. Elle complète ainsi le bilan de la Confédération sur l'éducation à la citoyenneté (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2021) en identifiant des exemples de pratiques relevant du champ plus large de l'ECM. L'étude vise ainsi à interroger les enseignant-e-s sur leurs conceptions de la citoyenneté mondiale et à comprendre comment les sujets controversés sont thématiques en classe et, s'ils ne le sont pas, les motivations qui président à cet évitement.

4. Méthodologie

Cette recherche exploratoire se base sur des entretiens semi-directifs, réalisés auprès de sept enseignant-e-s du cycle II (élèves âgés de 8 à 12 ans). Ils et elles exercent dans différentes écoles de Suisse romande, en contextes urbains et péri-urbains caractérisés par la mixité socio-économique et culturelle et plus particulièrement concernés par les enjeux interculturels (Akkari et Radhouane, 2022). Les participant-e-s, deux hommes et cinq femmes, attestent d'une expérience professionnelle minimale de cinq ans, garantissant une diversité de situations d'enseignement et d'expériences professionnelles à mobiliser lors des entretiens. Le choix de cibler les enseignant-e-s du primaire se doit à la dimension généraliste et pluridisciplinaire de l'enseignement au cycle II, propice à la thématization des enjeux sociaux, puisque les objectifs de citoyenneté orientent l'élève dans ses premiers questionnements sur sa place dans la société et l'initient aux dynamiques politiques et à la compréhension des enjeux des conflits mondiaux (Marc, 2017). Il se justifie également par le caractère encore peu documenté de l'émergence de sujets controversés ou de QSV à ce niveau scolaire, où leur survenue peut être plus inattendue et déstabilisante pour les enseignant-e-s.

Les questions ouvertes du guide d'entretien portaient sur la conception que les enseignant-e-s ont de la citoyenneté mondiale, ainsi que sur des problématiques multidimensionnelles et controversées liées à la justice sociale, la guerre, le développement durable, les enjeux mondiaux. Un intérêt était aussi porté aux réactions que pouvaient susciter les QSV, considérées comme des illustrations de situations où s'exerce, de manière impensée, l'ECM.

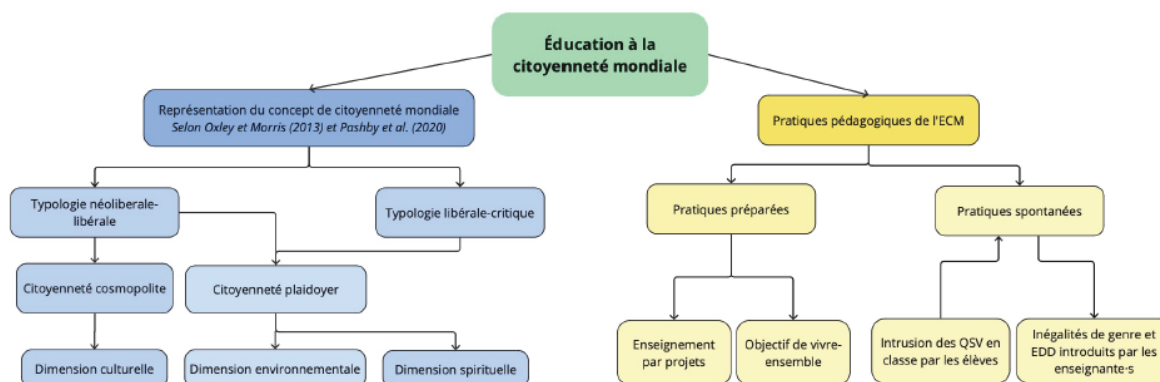
Une analyse thématique a été menée selon un double codage progressif, en classant les données en catégories pour faciliter les comparaisons (Paillé et Mucchielli, 2021). Pour renforcer la fiabilité de l'analyse, la lecture individuelle du corpus a été suivie d'une confrontation des notes et des interprétations, permettant de faire émerger des thèmes plus larges, d'examiner et discuter leurs relations selon leur régularité identifiable et leur sens commun, pour finalement les redéfinir. Assumant le rôle actif des chercheuses impliquées dans l'analyse (Braun et Clarke, 2006), les thèmes construits ont été retenus en raison de leur cohérence conceptuelle, leur pertinence et l'éclairage qu'ils offrent à la problématique.

5. Présentation et discussion des résultats

D'une part, l'analyse des entretiens a mis en évidence des résultats concernant les représentations du concept de citoyenneté mondiale. D'autre part, elle a révélé une distinction entre deux types de pratiques, appelées ici « préparées » et « spontanées ». Les différents thèmes et sous-thèmes sont présentés sous forme d'arbre conceptuel (voir figure 1), permettant une vue d'ensemble des résultats aux deux questions de recherche posées.

Figure 1

L'éducation à la citoyenneté mondiale vue par les enseignant-e-s du cycle II (carte conceptuelle réalisée par les autrices)



5.1. De quelques représentations du concept de citoyenneté mondiale

Afin de s'assurer d'une compréhension commune entre les chercheuses et les participant-e-s, les entretiens ont débuté en les interrogeant sur leur conception de l'expression « citoyen-ne du monde ». Un brainstorming a eu lieu pour comprendre ce que ce concept leur évoquait.

Comme les résultats de Goren et Yemini (2017), de Radhouane et al. (2021) et de Rapoport (2010) en faisaient état, l'expression « citoyen du monde » est sujette à une pluralité de représentations. En la confrontant à la typologie de Oxley et Morris (2013), puis à la cartographie sociale des types d'ECM de Pashby et al. (2020), il a toutefois été possible de dégager des schémas discursifs récurrents.

Parmi les catégories les plus fréquemment évoquées se trouvent la citoyenneté cosmopolite dans sa dimension culturelle, ainsi que les dimensions de la citoyenneté plaidoyer. Certain-e-s participant-e-s (E3, E5, E7) évoquent leur voyage touristique, la diversité et le vivre-ensemble sous forme de « métissage » et de « brassage ethnique » (E1). La citoyenneté mondiale est utilisée comme une voie d'accès pour se situer localement, pour définir l'appartenance individuelle et les valeurs agissant comme des vecteurs d'une appartenance commune distincte :

Quand on est en Asie, enfin dans des contrées très différentes culturellement par rapport à la Suisse, (...) on croise aussi des gens qui viennent d'un autre pays, mais qui ont à peu près les mêmes valeurs que nous, les mêmes croyances, ça permet de se situer un petit peu là au milieu. (E1, p.2)

La dimension environnementale (citoyenneté plaidoyer) est présente dans les discours (E2, E3, E4, E5), lorsqu'est énoncée la responsabilité de chacun-e dans la durabilité de la planète, l'influence de l'individu sur l'évolution et la viabilité de l'environnement : « Je fais partie du monde, mais chaque citoyen a une responsabilité qui peut influencer une toute petite couche le déroulement de l'évolution du monde » (E2, p.1). L'appartenance sociale à laquelle renvoie la citoyenneté mondiale dépasse bien les frontières nationales et pose des défis intellectuels et pratiques : « On est tous citoyens de cette planète et de ce monde-là. Donc aussi réfléchir à comment faire pour que dans quelques dizaines ou centaines d'années, elle soit toujours là » (E3, p.2).

La dimension spirituelle (citoyenneté plaidoyer) est également identifiable dans les discours (E3, E6, E7) ; elle renvoie au rapport à autrui, aux valeurs de bienveillance :

Une écoute profonde, pour moi c'est très important aussi, c'est que si on veut fonctionner les uns avec les autres dans cette idée d'arc-en-ciel, on doit avoir une écoute profonde et une parole aimante. C'est à la fois ce qu'on reçoit et puis ce qu'on donne. Et puis il faut de tout pour faire un monde. (E7, p.1)

En plus de visibiliser un certain idéalisme autour de la manière de faire société dans un monde diversifié, ce verbatim révèle que la dimension spirituelle (écoute profonde) apparaît simultanément et s'ajoute à la dimension culturelle de la citoyenneté de type cosmopolite (thématisée à travers le don et le contre-don). Les dimensions et les types de citoyenneté définis dans ce modèle ne sont donc pas exclusifs : une même personne peut se reconnaître dans plusieurs dimensions des deux types de citoyenneté. Le fait que les individus puissent naviguer d'une conception à l'autre, ajoute une forme de complexité à la polysémie déjà identifiée de l'expression « citoyenneté mondiale ». Ainsi, au regard du modèle proposé par Pashby et al. (2020), les enseignant-e-s adoptent majoritairement une vision (néo)libérale de la citoyenneté mondiale (cosmopolite culturelle) centrée sur l'ouverture culturelle et les valeurs universelles tandis que la vision libérale-critique (citoyenneté plaidoyer, spirituelle et environnementale) restent marginales. Cette prédominance pourrait être accentuée par un biais de désirabilité sociale lié au devoir de réserve, ayant pu influencer leur discours.

5.2. De quelques pratiques de l'ECM

Lors de l'analyse des verbatim sont apparues deux types de pratiques, conscientes et non conscientes, « préparées » et « spontanées », se distinguant par le degré de confiance et d'inconfort qu'elles suscitent.

5.2.1 Les pratiques préparées

Les sujets des pratiques « préparées » abordent essentiellement les défis écologiques et le vivre-ensemble. La mise en œuvre des défis écologiques est pensée à l'échelle locale et individuelle, à travers des projets sur le gaspillage et une approche moralisante (par exemple E1 insiste sur la responsabilité des élèves). En négligeant les problèmes liés à la gestion des déchets à grande échelle, à l'hyperproduction-consommation et à la responsabilité des industries portées par les États centraux, elles incitent les élèves à percevoir positivement leur citoyenneté uniquement au niveau local, sans développer une conscience critique des inégalités sociales à l'échelle mondiale et des responsabilités partagées.

Le vivre-ensemble est abordé par les inégalités de genre et la diversité culturelle, principalement à travers des projets institutionnalisés, des journées thématiques ou des activités issues des manuels. Cependant, ces pratiques restent centrées sur l'égalité, les droits de l'enfant, les stéréotypes de genre et se contentent d'aborder la cohabitation et la gestion des conflits en classe (E3), sans explorer les causes des conflits et des inégalités, confirmant ainsi les observations faites par Sleeter et Grant (2009), sur la tendance des pratiques éducatives de type « relations humaines » à traiter superficiellement ces problématiques.

Ces deux types d'enjeux mondiaux apparaissent aux yeux des enseignant-e-s comme des sujets moins sensibles (par rapport aux guerres), plus objectifs (malgré les polémiques autour des changements climatiques) et plus universels (par exemple, « la cause des femmes », cf. E5). C'est pourquoi ces pratiques préparées semblent se dérouler sans compromettre la confiance et le sentiment d'efficacité des enseignant-e-s.

5.2.2 Les pratiques spontanées

Les pratiques « spontanées » se mettent en place de manière imprévue et contrainte, lorsque les enseignant-e-s se font surprendre par des élèves qui « sortent d'un coup un sujet » (E2, p.3). Ces sujets peuvent avoir trait à la thématique des conflits politiques et/ou religieux au sein même de la classe ou dans l'enceinte de l'établissement (par exemple, un « FREE PALESTINE » écrit à la craie sur le béton de la cour de l'école primaire). Ces pratiques ne sont pas identifiées comme relevant de l'ECM. Elles sont déployées de manière improvisée et suscitent chez tous les participant-e-s, l'inconfort, la réticence et des questionnements sur l'impartialité.

Ainsi les participant-e-s de la recherche font état de diverses réactions face à l'intrusion du politique ou d'une QSV qui leur est adressée : certain-e-s se positionnent d'emblée en faveur de la paix (E7), des civils (E3) et de la neutralité professionnelle (E5), d'autres invitent les élèves à relativiser leur condition (le droit d'aller à l'école) en la comparant à d'autres (en Afghanistan, cf. E2), d'autres encore souhaitent faire réfléchir et se disent soucieux de ne pas imposer un point de vue (E4). Certain-e-s enseignant-e-s cherchent à déconstruire l'image des « victimes » : « si j'entends parler de ça, bah on va remettre en perspective. C'est pas des Palestiniens et puis les Israéliens : c'est un groupe du Hamas qui a fait, puis maintenant Israël... » (E7, p.7). Bien que la volonté de déconstruction soit manifeste, des observations de terrain pourraient éclairer la manière dont l'approche pluriperspectiviste initiée intègre l'histoire, le politique et la résonance générale du conflit pour l'élève dans son quotidien.

5.2.3. Les motivations au fondement des stratégies d'évitement

Quand la situation liée à une question vive est trop inconfortable, les enseignant-e-s adoptent des stratégies d'évitement du sujet. Les motivations au fondement de ces stratégies se caractérisent soit par des arguments pouvant être considérés comme « objectifs » car institutionnalisés, soit « subjectifs », c'est-à-dire émanant d'explications ou de comportements individuels.

Parmi les explications liées à des caractéristiques perçues comme « objectives », se trouve le fait que l'ECM n'apparaisse pas explicitement dans les programmes d'études. L'argument de l'esprit critique des élèves par rapport à leur capacité d'abstraction (E5) est aussi invoqué pour justifier l'absence de réponse donnée aux QSV posées par les élèves.

Les explications liées aux caractéristiques « subjectives » et individuelles sont plus nombreuses et variées. Comme dans les recherches de Radhouane et al. (2021) et de Rapoport (2010), l'argument du temps qui manque (E1) ou du programme à suivre prime : « On a beaucoup à faire. Maintenant, on est en période d'évaluation, donc "Grandir en paix" C'est pas dans nos priorités. (...) Si on a du retard, on va facilement mettre ça de côté. » (E4, p.8).

La difficulté d'assurer l'impartialité (E2, E3, E4, E5) est un des motifs récurrents pour expliquer l'évitement d'un sujet d'actualité politique. Cette difficulté peut être réelle et émaner d'une lucidité face aux risques encourus de ne pas être en mesure de rester objectif et neutre, ni de garder son « self control » face à la dimension affective qu'implique le sujet pour soi-même. Elle peut également procéder d'un effet d'auto-censure pour respecter le devoir d'impartialité mise à l'épreuve par ses propres convictions politiques (« les religions en général qui énervent » E2, p.8). L'impression de « marcher sur des œufs » (E3, p.3) ou de devoir « faire très attention à ce qu'on dit » (E4, p.10) sur des sujets décrits comme « chauds » (E2, p.3), « *touchy* » et « délicats » (E5, p.11) est aussi fréquemment énoncée. Ces sujets sont sensibles, car ils peuvent avoir trait à la production sociale des préjugés à l'égard des élèves de certaines confessions ou certains groupes minoritaires, et révéler la non-adéquation de l'idéologie politique de l'enseignant-e avec les principes d'égalité de traitement à l'école (E2).

La difficulté d'assurer une expertise (par exemple, E1 se définit connaisseur de différents thèmes mais « expert dans rien », p.11) constitue un autre motif d'adoption d'une stratégie d'évitement. Si le caractère pluridisciplinaire constitue une caractéristique fondamentale de l'identité des enseignant-e-s au niveau primaire, cette spécificité s'avère nuire au sentiment de légitimité et d'efficacité pour traiter des QSV. Alors même que la pluridisciplinarité est censée leur conférer un avantage et renforcer leur confiance en leurs compétences, cette intrusion, potentiellement liée à son caractère intempestif ou à la complexité des conflits mondiaux, entraîne une perte de confiance en leurs capacités.

À ces difficultés s'ajoutent différents types de craintes qui dissuadent de traiter ces sujets, thématiques sous le vocable « peur pour autrui » et « peur pour soi-même ». La « peur pour autrui », renvoie par exemple à la crainte de réveiller les traumatismes des élèves ayant eu un parcours migratoire douloureux, d'être intrusif-ive ou de susciter chez les élèves une forme d'anxiété climatique ou démographique :

Je leur racontais, en Géographie, la population qui augmente, qui augmente, puis moi-même je trouve que ça fait un peu peur. (...) Puis, je dis : "à un moment donné on sera peut-être trop". Et j'ai vu qu'une ça l'a complètement affolée. Je me suis dit je ne dois pas affoler et je dois pas leur faire peur du futur. (E2, p.8)

Cette peur, pouvant s'expliquer par une compréhension incomplète des problèmes sociaux et environnementaux mais aussi des causes des inégalités sociales et économiques entre les populations des États centraux et (semi) périphériques, pourrait être dissipée par l'adoption d'une approche pluriperspectiviste, à même de déconstruire le mythe historique de la surpopulation (la théorie malthusienne datant de 1798) par l'introduction de la théorie de la rareté et des réflexions sur le fonctionnement du système économique mondialisé.

La « peur pour autrui » peut également renvoyer à la crainte de heurter la sensibilité des élèves, la « culture des parents » (E5, p.3), les valeurs ou les croyances développées au sein des familles : « Je trouve qu'on doit faire attention de pas les choquer parce qu'ils ont des convictions à la maison. C'est pas mon rôle d'aller contre (...) il faut essayer d'être objectif » (E2, p.9). Cette peur pour autrui est motivée par l'anticipation des réactions émotionnelles supposées des élèves et de leurs familles, ce qui confirme les constats établis dans les recherches de Goren et Yemini (2017) et Radhouane et al. (2021).

La mise en place des pratiques d'ECM relève également d'une estimation des risques de conflits encourus, fondée sur une mesure de la composition sociale et religieuse de la classe : « Tu peux les aborder en tant qu'enseignant, tu peux faire ce choix mais je pense que ceci dépend des profils des élèves qui composent la classe » (E1, p.8-9). Les stratégies d'évitement reposent également sur une appréciation des caractéristiques identitaires des élèves (E2, E3, E4). S'ils-elles estiment avoir « beaucoup de musulmans dans la classe » (E2, p.8), les sujets sensibles sont évités pour « ne pas les choquer non plus » (E2, p.8) :

Je crois que j'en ai 5 ou 6 sur les 19 qui sont pas musulmans, c'est clair qu'ils vont se rapprocher de la Palestine qui ont la même religion, en grande majorité. C'est ce genre de truc qu'il faut faire très attention (...) parce qu'on doit quand même rester neutre, donc c'est plus les croyances des élèves, pour pas blesser ou choquer une minorité. (E4, p.10)

La « peur pour soi » fait référence à la projection d'avoir à faire face à des réactions ultérieures de la part des familles : « C'est le genre de choses (*le conflit israélo-palestinien*) qu'il faut faire très attention à ce que tu dis, parce qu'ils peuvent aller raconter à la maison. (...) Et puis je trouve qu'après ça peut vite être déformé » (E2, p.8). Ici, la peur n'est pas forcément irrationnelle, mais peut être l'expression d'une forme de lucidité, au regard du risque réel de déformation d'un message, inhérente à toute relation comprenant une figure d'intermédiaire campé par l'élève qui navigue entre deux mondes (scolaire et familial).

La « peur pour soi » est aussi alimentée par l'éventualité de réactions imprévisibles et disproportionnées : « Notre rôle c'est plutôt de mettre des faits, puis après tu dis "est-ce que c'est adéquat ?" C'est comme si je te fais un petit truc, puis toi tu me coupes la tête » (E7, p.7). Ce verbatim renvoie à la manière dont la menace d'être assassiné-e – exprimée sur les réseaux sociaux par l'expression « je vais te faire un Samuel Paty » – pour des propos tenus en classe, peut être intériorisée dans des contextes sociaux, géographiques et scolaires dépassant les frontières nationales. Cette internationalisation de la peur, qui rappelle également le potentiel d'identification mondiale au métier de l'enseignement, constitue un frein à la mise en place de pratiques d'ECM.

6. Conclusions, limites et perspectives

Les résultats du questionnement de recherche portant sur les significations confirment le flou conceptuel lié à la citoyenneté mondiale et la connaissance superficielle que les participant·e·s en ont, ce qui rejoint les résultats de Goren et Yemini (2017), Radhouane et al. (2021) et Rapoport (2010). Ce manque de clarté découle d'une part de sa polysémie, d'autre part, de l'absence de place officielle de l'ECM dans les programmes éducatifs et, par conséquent, du manque d'indications et de formation des enseignant·e·s à cette approche.

Quant aux analyses portant sur les pratiques préparées et spontanées en ECM, cette recherche souligne que des pratiques d'ECM peuvent émerger de manière impensée : le politique, le religieux et d'autres sujets controversés s'invitent en classe malgré l'absence de volonté de les traiter et bien que l'ECM ne fasse pas encore partie de la mission de l'enseignement formel. Elles confirment que les QSV peuvent surgir spontanément, de la part des élèves comme des enseignant·e·s (en accord avec Cassar et al., 2023). Si certain·e·s considèrent que traiter des sujets sensibles fait partie de leur mission, les stratégies d'évitement sont souvent motivées par un manque de préparation (comme relevé par Karousiou et al., 2025).

Cette recherche offre une perspective située, sans visée de généralisation, celle-ci supposant d'étendre le nombre de participant·e·s et de consolider les résultats par une triangulation des données. Bien que la double analyse des données et la cohérence avec les travaux antérieurs soutiennent la crédibilité des résultats, des observations de terrain permettraient de mieux saisir les écarts entre discours et pratiques, la présence éventuelle d'une vision téléologique (même critique) à travers la formulation des questions et les possibles silences sur certaines dimensions sociales ou économiques. La méconnaissance du concept central étudié constitue également une limite, pouvant restreindre la diversité des réponses et la divulgation de certaines pratiques, par peur de s'éloigner du thème. Malgré ces restrictions, cette recherche exploratoire ouvre des perspectives de réflexions et des questionnements sur plusieurs plans.

Sur le plan de la construction identitaire des élèves, ignorer les enjeux mondiaux et les sujets d'actualité controversés revient à négliger la réalité sociale des élèves, le vécu partagé d'un sentiment d'injustice ou l'humiliation ciblant certains groupes minoritaires auxquels ils-elles s'identifient. C'est ignorer le fait que l'école n'est pas seulement le lieu d'une transmission des savoirs, mais aussi celui de la construction de l'identité et de la citoyenneté, donc des questions fondamentales qui y sont associées : quel·le citoyen·ne forme-t-on et quelles appartenances favorise-t-on quand un sujet (tel que la justice sociale ou la guerre) est évité dans un lieu qui doit sa raison d'être à sa finalité émancipatrice ? Comment les élèves peuvent-ils-elles s'émanciper et être à même de comprendre les problématiques mondiales contemporaines si leur complexité est contournée ? Ne pas aborder ces enjeux revient finalement à exposer les élèves à une pédagogie « pauvre », qui limite leur capacité à comprendre les situations complexes et à agir.

Sur le plan pédagogique, l'ECM nécessite de dépasser le formalisme scolaire pour suivre les questionnements des élèves et concevoir l'enseignement comme une véritable « conversation » (Ingold, 2018). Converser à partir

des questions des élèves permet de démontrer l'utilité sociale du savoir dans la vie réelle, de constituer un acte de résistance politique face à la dimension évaluative du savoir et de procéder à un acte de vigilance à l'égard de la production des programmes informatiques (dits agents) conversationnels, pouvant être facilement confondue à un savoir véridique.

Sur le plan de la formation des enseignant-e-s, cette recherche souligne l'importance de les préparer à une approche multiperspectiviste et décoloniale, pour réduire leur vulnérabilité. En contextualisant les perspectives de manière historique, sociale et culturelle, et en les soumettant à une analyse critique (Stradling, 2003), ces approches sont susceptibles de transformer le conflit d'interprétations en opportunité d'apprentissage. En dépassant les simples convergences ou divergences pour intégrer la logique de l'interdépendance, elles rendent visibles les rapports de pouvoir, déconstruisent l'eurocentrisme et intègrent les voix des minorités réduites au silence. Elles contribuent ainsi à dépasser le cadre libéral de l'ECM et à remettre en cause l'ordre moderne/colonial non durable (Pashby et al., 2020).

Envisagée comme une « éducation à l'attention » (Ingold, 2018), l'ECM invite à considérer les sujets controversés comme des leviers pour cultiver l'esprit critique face aux problématiques contemporaines. Cette démarche engage les adultes à se former à l'art de la conversation, à thématiser les enjeux éthiques, à reconnaître les responsabilités partagées découlant de l'interdépendance des existences humaines, et à prendre la mesure de la violence et de la non-durabilité du système actuel. L'enjeu de la conversation ne serait pas de résoudre la controverse, mais d'en explorer la complexité dans un souci de justice sociale et d'éthique de la reconnaissance, en renforçant la capacité des élèves à comprendre les interdépendances et identifier l'invisibilisation des logiques capitalistes et coloniales qui président aux expériences collectives et individuelles d'exclusion, tant à l'échelle globale que locale.

Bibliographie

- Akkari, A. et Radhouane, M. (2022). *Intercultural Approaches to Education. From Theory to Practice*. Springer.
- Badie, B. et Vidal, D. (2016). *Nouvelles guerres : Comprendre les conflits du XXIe siècle*. La Découverte.
- Bénichi, R. (2008). *Histoire de la mondialisation*. Vuibert.
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. State University of New York Press.
- Cassar, C., Oosterheert, I. et Meijer, P. C. (2023). The classroom in turmoil: teachers' perspective on unplanned controversial issues in the classroom. *Teachers and Teaching*, 27(7), 656–671. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1986694>
- Commission suisse pour l'UNESCO. (2019). *Éducation à la citoyenneté mondiale. Vers une citoyenneté active grâce à l'éducation politique avec une perspective globale dans les secteurs non formels et informels*. UNESCO. https://www.unesco.ch/wp-content/uploads/2019/06/GCED_A5_FR.pdf
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin. (2024). *Présentation générale du Plan d'études romand*. <https://per.ciip.ch/api/files/270>
- Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report, 22 September 1998*. Qualifications and Curriculum Authority. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4385/>
- Felouzis, G. et Charmillot, S. (2017). Les inégalités scolaires en Suisse. *Social Change in Switzerland*, 8. <https://doi.org/10.22019/SC-2017-00001>
- Goren, H. et Yemini, M. (2017). Global Citizenship Education Redefined – A Systematic review of Empirical studies on Global Citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170183. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation*. Presses universitaires de Rennes.
- Karousiou, C., Vrikki, M. et Évagorou, M. (2025) Teachers' perceptions on introducing sensitive and controversial issues in the classroom. *Frontiers In Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1481173>
- Kelchtermans, G. (2013). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding vulnerability, and reflection. Dans C.J. Craig, P.C. Meijer et J. Broeckmans (dir.), *From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution of research community* (p. 379-401). Emerald. [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2013\)0000019021](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000019021)
- Lander, E. (2000). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. Dans E. Lander (dir.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (p. 11–40). CLACSO.
- Marc, V. (2017). L'éducation à la Citoyenneté dans les moyens d'enseignement romands. *Bulletin CIIP*, 4, 16-20. https://www.ciip.ch/files/8/Bulletin_CIIP_04_2017_05_Citoyennete.pdf
- Mignolo, W. (2001). Géopolitique de la connaissance, colonialité du pouvoir et différence coloniale. *Multitudes*, 6(3), 56-71. <https://doi.org/10.3917/mult.006.0056>.
- Organisation des Nations Unies. (2012). *United Nations Secretary-General's Global Education First Initiative*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217826>
- Organisation des Nations Unies. (2020). *A new era of conflict and violence*. <https://www.un.org/fr/un75/new-era-conflict-and-violence>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (1974). *Recommandation sur l'éducation pour la paix et les droits de l'homme, la compréhension internationale, la coopération, les libertés fondamentales, la citoyenneté mondiale et le développement durable*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391686_eng/PDF/391686eng.pdf.multi.page=18

- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2015). *Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre?posInSet=1&queryId=a0d4f59f-7c71-430a-b752-83ca3017423c
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2022). *Le personnel enseignant à la parole : motivation, compétences et opportunités pour enseigner l'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381446?posInSet=2&queryId=b5154cec-bf73-4cd6-9e62-96ace76e3473>
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J. et Grace, M. (2004). Controversial issues – teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507. <https://doi.org/10.1080/0305498042000303973>
- Oxley, L. et Morris, P. (2013). Global citizenship: a typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S. et Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- Quijano, A. (2000). Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215-232. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002>
- Quijano, A. (2007). Coloniality and Modernity / Rationality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 168-178. <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>
- Radhouane, M., Akkari, A. et Temirova, A. (2021). Perception et compréhension du concept de citoyenneté mondiale par des enseignants en formation : une comparaison Kazakhstan-Suisse. *Comparative and international education*, 50(1), 74-91. <https://doi.org/10.5206/cieeci.v50i1.10990>
- Radhouane, M. et Maleq, K. (2020). Global Citizenship Education in European Multicultural Contexts: Opportunities and Challenges. Dans A. Akkari et K. Maleq (dir.), *Global Citizenship Education* (p. 157-174). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44617-8_12
- Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 179-190. <https://doi.org/10.1177/17461979103822>
- Schattle, H. (2008). Education for global citizenship: illustration of ideological pluralism and adaptation. *Journal of Political Ideologies*, 13(1), 73-94. <http://dx.doi.org/10.1080/13569310701822263>
- Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation. (2021). *L'éducation à la citoyenneté en Suisse – une vue d'ensemble*. <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/fr/home/formation/l-espace-suisse-de-formation/collaboration-en-matiere-de-formation-confederation-cantons/autres-domaines-de-coordination.html>
- Sleeter, C. E. et Grant, C. A. (2009). *Making choices for multicultural education: five approaches to race, class and gender* (6^e éd.). Wiley.
- Stitzlein, S.M. (2025). Shaping New Aims and Practices of Teaching Controversial Issues in Response to Conservative Critics. *Studies in Philosophy and Education*, 44, 45-67. <https://doi.org/10.1007/s11217-024-09961-4>
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/0900001680493c9e.pdf>
- Vinsonneau, G. (2012). *Mondialisation et identité culturelle*. De Boeck Supérieur.
- Wallerstein, I. (2011). *The modern world-system I: Capitalist agriculture and the origins of the European world-economy in the sixteenth century, with a new prologue*. University of California Press.

Mots-clés : citoyenneté mondiale ; questions socialement vives ; dimension politique de l'éducation ; mondialisation ; école primaire

Erziehung zur Weltbürgerschaft in der Grundschule: zwischen vorbereiteten Praktiken, spontanen Praktiken und Vermeidungsstrategien

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Globalisierung, die das Bildungswesen neu formt, verfolgt diese explorative Studie ein zweifaches Ziel: die Formen zu ermitteln, die Erziehung zur Weltbürgerschaft (EzW) im Schulalltag annimmt, und zu verstehen, wie Primarlehrpersonen mit ungeplanten sensiblen Themen im Zusammenhang mit globalen Konflikten umgehen. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass sich EzW hauptsächlich in den Zieleetzungen der Bildung für nachhaltige Entwicklung und des Zusammenlebens auf lokaler Ebene manifestiert. Globale Themen sind nach wie vor schwer zu fassen: Sie stellen Lehrpersonen vor zahlreiche Herausforderungen, insbesondere hinsichtlich ihrer Komplexität und Neutralität, was sie dazu veranlasst, Vermeidungsstrategien anzuwenden.

Schlagworte: Weltbürgerschaft; gesellschaftlich brisante Fragen; politische Dimension der Bildung; Globalisierung; Grundschule

L'educazione alla cittadinanza mondiale nella scuola primaria: tra pratiche preparate, pratiche spontanee e strategie di evitamento

Riassunto

Nel contesto della globalizzazione che sta ridefinendo l'istruzione, questa ricerca esplorativa ha il duplice obiettivo di identificare le forme che assume l'educazione alla cittadinanza mondiale (ECM) nella quotidianità scolastica e di comprendere come gli e le insegnanti della scuola primaria affrontano l'intrusione in classe di questioni socialmente controverse e dibattute legate ai conflitti mondiali. I risultati della ricerca indicano che l'ECM si manifesta principalmente attraverso obiettivi di educazione allo sviluppo sostenibile e alla convivenza, pensati a livello locale. Le questioni globali rimangono difficili da affrontare: esse pongono il corpo docente di fronte a numerosi ostacoli, in particolare quello della complessità e della neutralità, che li inducono ad adottare strategie di evitamento.

Parole chiave: cittadinanza mondiale; questioni socialmente controverse; dimensione politica dell'istruzione; globalizzazione; scuola primaria

Global Citizenship Education in Primary Schools: between prepared practices, spontaneous practices, and avoidance strategies

Abstract

In the context of globalization, which is reshaping education, this exploratory research has the twofold objective of identifying the forms that global citizenship education (GCE) takes in everyday school life and understanding how primary school teachers deal with unplanned sensitive issues related to global conflicts in the classroom. The research findings show that GCE is mainly manifested through the objectives of education for sustainable development and living together, conceived at the local level. Global issues confront teachers with numerous obstacles, particularly those of complexity and neutrality, which lead them to adopt avoidance strategies.

Keywords: global citizenship; sensitive and controversial issues; political dimension of education; globalization; primary schools

Rachel Solomon Tsehaye est anthropologue, docteure en Sciences de l'éducation et lectrice au Département de Pédagogie Spécialisée à l'Université de Fribourg (Suisse). Ses intérêts de recherches portent sur la diversité en éducation et dans la société. Ses enseignements se rattachent à la construction identitaire dans une société diversifiée (traversée par les processus de migration et de mondialisation) et à la discrimination à l'école (entre racisme et validisme).

Université de Fribourg, Avenue de l'Europe 20, CH-1700 Fribourg
Courriel : rachel.solomontsehaye@unifr.ch

Emilie Hermenjat est titulaire d'un master en pédagogie spécialisée de l'Université de Fribourg. Elle travaille actuellement comme enseignante spécialisée dans le canton de Fribourg.

Université de Fribourg, Avenue de l'Europe 20, CH-1700 Fribourg
Courriel : emilie.hermenjat@eduf.fr