

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication
École des sciences politiques et sociales (PSAD)**

Adapter le module d'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire de la Croix-Rouge Brabant Wallon :

**Rôle des caractéristiques de groupe et des
dynamiques sociales pour renforcer l'engagement
des jeunes.**

Auteur : Zoé Lepers
Promotrice : Cécile Giraud
Lectrice : Marie Verhoeven
Année académique 2025-2026
Master en SPED - développement

Table des matières

Déclaration sur l'honneur concernant les règles de déontologie	3
Introduction.....	4
I. Cadre théorique : revue de la littérature.....	9
1. Le groupe et ses dynamiques sociales dans les modules d'ECMS	9
1.1. Le groupe	9
1.2. Les dynamiques sociales présentent au sein du groupe	9
a. Apprentissage social.....	10
b. Effets de pairs.....	12
c. Contextualisation.....	14
d. Knowledge-behavior-gap et nudges de normes sociales	15
e. Prise en compte du capital social	18
2. Comment adapter un module d'ECMS aux dynamiques de groupes vues précédemment pour en augmenter l'impact.....	19
a. Apprentissage social.....	20
b. Effets de pairs.....	22
c. Contextualisation.....	22
d. Knowledge-behavior-gap et nudges de normes sociales	25
e. Prise en compte du capital social	26
f. Posture de l'animateur.....	28
II. Méthodologie	29
III. Explications sur le module ECMS développé par la Croix-Rouge.....	34
IV. Résultats.....	36
a. Prise en compte de l'apprentissage social.....	36
b. Effets de pairs.....	38
c. Compétence de contextualisation.....	40
d. La perception de l'engagement et l'utilisation des nudges de normes sociales.....	41
e. Adaptation au capital social de chacun.....	42
f. Posture de l'animateur.....	44
Analyse croisée	45
Conclusion des résultats.....	46
V. Discussion	48

Conclusion.....	53
Bibliographie.....	55
Annexes.....	58
1. Tableau de correspondance entre facteurs, indicateurs et questions.....	58
2. Questionnaire distribué aux répondants	60
3. Tableau synthétique des résultats.....	62
4. Screenshots de la première partie de l’animation	63

Déclaration sur l'honneur concernant les règles de déontologie

« Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie. Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux, ...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur.

Si j'ai eu recours à l'IA, j'ai scrupuleusement respecté les règles établies en la matière par la note du bureau Faculté ESPO en date du 1er juillet 2024, tout particulièrement dans son point 4.

Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiant(e)s en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses en ce compris l'usage des outils d'intelligence artificielle générative et savoir qu'un plagiat ou que toute autre forme d'irrégularité est une faute grave et est susceptible de donner lieu aux procédures et sanctions prévues aux articles 107 à 114 du RGEE (Règlement général des études et des examens) ».

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Léperu', is written over a horizontal line.

Introduction

L'engagement des jeunes dans les formes structurées de participation citoyenne et de volontariat constitue aujourd'hui un réel enjeu pour de nombreuses organisations. Bien qu'ils continuent à s'engager, la forme de participation des jeunes évolue nettement vers des engagements plus ponctuels, flexibles et moins durables. Cette tendance se traduit par une part élevée du bénévolat ponctuel, représentant entre 35 % et 43 % du bénévolat associatif des jeunes en France (France Bénévolat, 2025). Au niveau international, cette évolution vers des formes d'engagement plus courtes et ponctuelles est aussi constatée et documentée. Les jeunes semblent désormais privilégier des activités épisodiques et flexibles plutôt qu'un investissement régulier et de long terme au sein des organisations (European Commission, 2022 ; Giraud et al., 2022 ; Shaw & Dolan, 2022). Cette mutation de forme de l'engagement représente un défi majeur pour les organisations reposant sur le volontariat traditionnel, qui rencontrent des difficultés à mobiliser et à fidéliser de jeunes bénévoles aujourd'hui.

La Croix-Rouge de Belgique, dans son implantation au Brabant Wallon, fait également face à cette problématique. Afin d'y répondre, elle a mobilisé l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire (ECMS) comme levier d'action. Plus précisément, le secteur jeunesse a développé un module d'animation d'ECMS visant à sensibiliser les jeunes aux enjeux contemporains et à, in fine, susciter leur engagement citoyen par le volontariat.

Cependant, dans le cadre d'animations d'ECMS, un problème récurrent apparaît : informer et sensibiliser ne mène pas automatiquement le public cible à l'adoption de comportements engagés (Sheeran, 2002 ; Vigors, 2018). Ce décalage, appelé le knowledge-behavior-gap, constitue un enjeu central pour le module développé par la Croix-Rouge, dans la mesure où les jeunes atteignent rarement l'effet comportemental final attendu : leur engagement en tant que volontaires. Largement documenté, le knowledge-behavior-gap est un écart entre les connaissances ou attitudes d'une personne envers un enjeu, et l'engagement effectif en vue d'adresser cet enjeu. Les individus peuvent, en effet, être informés et convaincus sur un enjeu, sans pour autant le refléter dans leurs comportements (Vigors, 2018).

Ce constat ne remet pas en cause l'intérêt de l'ECMS, mais souligne au contraire la nécessité de mieux comprendre les conditions dans lesquelles celle-ci peut

produire des effets durables. Si la sensibilisation et la transmission de connaissances constituent des étapes essentielles, elles ne semblent pas suffisantes à elles seules pour favoriser le changement comportemental attendu, à savoir l'engagement. Puisque le module développé par la Croix-Rouge s'inscrit dans une démarche d'ECMS, il est dès lors nécessaire de revenir sur les principes et mécanismes pédagogiques propres à cette approche afin d'identifier les leviers permettant d'en renforcer l'impact sur l'engagement des jeunes.

« 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. » (Global Education Network Europe, 2022, p. 2)

Comme le montre cette définition, la finalité de l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire est le fait de transformer les apprenants pour qu'ils contribuent à un monde plus tolérant, équitable et pacifique. Cette éducation se base sur trois domaines d'apprentissage, constituant un continuum pédagogique : le domaine cognitif, le domaine socio-affectif et le domaine comportemental. Premièrement, le domaine cognitif est celui où les apprenants acquièrent des informations, ensuite, le domaine socio-affectif touche à la sensibilité, au sentiment d'appartenance à une humanité commune et aux valeurs comme la solidarité et pour finir, le domaine comportemental consiste à ce que les apprenants agissent de manière efficace et responsable sur le monde pour le transformer (UNESCO, 2015). Ainsi, pour changer les apprenants, l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire agit dans chacun de ces trois domaines d'apprentissage.

Concrètement, les dispositifs d'ECMS prennent souvent la forme d'animations participatives réalisées auprès de groupes déjà constitués. Ils peuvent être, par exemple, des classes, des groupes scouts ou d'autres groupes de jeunes. Les animations mobilisent généralement des approches pédagogiques participatives telles que les échanges collectifs, les débats, les mises en situation, les travaux collaboratifs ou encore des activités de réflexion autour d'enjeux sociaux et citoyens (UNESCO,

2015 ; Global Education Network Europe, 2022). Dans ce cadre, l'apprentissage ne repose pas uniquement sur la transmission de contenus, mais est également influencé par les interactions entre participants, les normes présentes au sein du groupe ainsi que les dynamiques sociales s'y développant. Le groupe constitue, dès lors, une dimension centrale des dispositifs d'ECMS.

Il faut donc bien considérer que le changement escompté passe par la pédagogie et la méthodologie, notamment en comprenant et en mettant en action le public d'apprenants. De cette façon, toute initiative pédagogique ou animation liée à l'ECMS se doit de commencer par une analyse du public et une prise en compte de son contexte (Giraud et al., 2022). C'est justement dans cette perspective pédagogique et méthodologique que s'inscrit ce travail.

Bien que les caractéristiques individuelles, propres à chaque apprenant, puissent se révéler très intéressantes dans l'adoption d'un comportement d'engagement, ce travail se concentrera sur les dynamiques de groupe et l'environnement social des apprenants, également cruciaux dans les processus de changement. En effet, la littérature en psychologie sociale montre que passer par le groupe permet d'augmenter l'engagement et de réduire le knowledge-behavior-gap.

Cette affirmation peut être éclairée à partir de la Theory of Planned Behavior (Ajzen, 1991). Cette théorie avance que le comportement est déterminé par l'intention comportementale, elle-même influencée par l'attitude envers le comportement, les normes subjectives et le contrôle comportemental perçu. Les normes subjectives sont à comprendre comme : « *The second predictor is a social factor termed subjective norm; it refers to the perceived social pressure to perform or not to perform the behavior.* » (Ajzen, 1991, p.188). De cette manière, agir sur les dynamiques de groupes influence les normes subjectives, qui pourront conduire à augmenter la probabilité d'un passage au comportement désiré.

De plus, les normes de groupes peuvent, lorsque les individus s'y identifient, s'internaliser et devenir des normes en soi pour les individus. Ainsi, faire de l'engagement une norme collective le rend plus cohérent pour les individus s'identifiant à ce groupe. Adopter un comportement d'engagement valorisé par son groupe peut, dès lors, être davantage porteur de sens que les injonctions externes. Cela mobilise une motivation plus intrinsèque, rendant le comportement adopté plus stable

(Spears, 2021). Le groupe agit ainsi comme un médiateur entre les attitudes favorables et le comportement effectif, contribuant à réduire l'écart entre intention et action. Les interventions visant le collectif peuvent donc s'avérer plus efficaces que les interventions ciblant le niveau individuel (Pretera et al., 2025).

Pour résumer, les normes collectives transforment l'intention individuelle en action socialement attendue, réduisant donc l'écart entre ce que les individus veulent faire et ce qu'ils font réellement. L'hypothèse stipulant que travailler sur les dynamiques de groupes permet l'augmentation de l'engagement est ainsi fondée, et ce travail se basera sur celle-ci.

Ce mémoire poursuit un objectif double.

Premièrement, un objectif théorique. Celui-ci consiste à, sur base de la littérature, identifier les dynamiques de groupe essentielles à prendre en compte dans un dispositif d'ECMS, afin de favoriser l'engagement des jeunes.

Deuxièmement, un objectif pratique. Le module d'ECMS de la Croix-Rouge sera analysé sur base de ces dynamiques de groupe, de façon à formuler des pistes d'adaptations concrètes pour celui-ci. Ces recommandations ont pour vocation d'être directement mobilisables par la Croix-Rouge, pour améliorer l'impact de leur animation sur l'engagement des jeunes.

Afin de parvenir à ces deux objectifs, il est nécessaire de s'intéresser aux processus d'apprentissage eux-mêmes, et plus particulièrement à la manière dont ils sont influencés par les dynamiques de groupe. C'est par cette entrée que nous pouvons comprendre comment les caractéristiques du groupe et les interactions sociales influencent l'ensemble du continuum pédagogique de l'ECMS, allant jusqu'aux changements de comportement recherchés.

Ce mémoire présentera d'abord le cadre théorique. Celui-ci abordera les différentes dynamiques de groupe présentes dans les modules d'ECMS, ainsi que les façons de les prendre en compte, afin d'améliorer l'impact des dispositifs sur l'engagement des jeunes. Ensuite, une approche empirique et évaluative sera mobilisée afin d'analyser dans quelle mesure le module d'ECMS développé par la Croix-Rouge intègre les pratiques mises en évidence dans la revue de la littérature. Pour ce faire, une méthode quantitative sera utilisée, à travers la distribution de

questionnaires à deux groupes de scouts ayant suivi la première partie de l'animation. Enfin, la discussion et la conclusion mettront en évidence les principaux résultats obtenus, leurs limites, ainsi que des recommandations concrètes visant à améliorer le module développé par la Croix-Rouge.

I. Cadre théorique : revue de la littérature

1. Le groupe et ses dynamiques sociales dans les modules d'ECMS

1.1. Le groupe

Avant d'analyser les dynamiques qui traversent les groupes d'apprenants et les influencent, il est nécessaire de s'arrêter sur le groupe social en lui-même. Il est ici entendu comme le cadre dans lequel s'inscrit tout apprentissage en éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire.

Or, lorsque l'on s'intéresse à l'apprentissage, celui-ci ne peut être compris uniquement comme un processus individuel reposant sur l'expérience directe. Les apprenants évoluent toujours au sein d'un environnement social qui influence leurs manières de comprendre, de participer et de donner du sens aux contenus éducatifs. L'apprentissage se déroule ainsi pleinement dans des contextes collectifs, façonnés par les interactions, les normes implicites et les autres caractéristiques des groupes auxquels les individus appartiennent (Bandura, 1971).

Dans le cadre des modules d'ECMS, les apprenants ne sont donc pas à considérer comme des individus isolés, mais comme des membres de groupes sociaux hétérogènes. Cette hétérogénéité peut concerner de nombreuses dimensions : l'âge, le sexe, le parcours scolaire, mais aussi des dimensions sociales, socioéconomiques, culturelles, linguistiques, nationales, ethniques, religieuses, physiques, cognitives ou psychoaffectives (Schertenleib, s. d.). Ces différences structurent le cadre collectif dans lequel l'apprentissage prend place et constituent un élément central pour comprendre les conditions dans lesquelles les contenus éducatifs sont reçus et appropriés.

Pour conclure, le groupe social ne constitue pas un simple décor extérieur à l'apprentissage, mais un cadre influençant réellement chaque processus éducatif.

1.2. Les dynamiques sociales présentent au sein du groupe

Après avoir abordé le groupe social, qui constitue le cadre dans lequel se déploie l'apprentissage, il est important de mentionner qu'il ne peut être considéré comme neutre. Il est traversé par des dynamiques, des mécanismes et des rapports sociaux qui

influencent profondément la manière dont les individus apprennent, agissent et s'engagent (Kechidi, 2005 ; Sauvage, Luntadi & Tupin, 2012). Cette section analysera donc ces dynamiques qui nous intéressent particulièrement car, en les comprenant, nous pourrons ensuite mieux adapter les dispositifs éducatifs d'ECMS.

a. Apprentissage social

Dans le cadre de l'ECMS, où l'objectif est de produire des changements de comportements durables, il est essentiel de comprendre comment ces comportements se diffusent, se stabilisent ou au contraire se transforment au sein des groupes d'apprenants. Pour analyser cela, le concept d'apprentissage social, développé par Bandura (1971), est très important à analyser, car il montre l'influence qu'a le groupe sur l'efficacité de l'apprentissage. Concrètement, l'apprentissage social signifie que les individus apprennent et agissent certes, par des motivations internes, mais aussi par des influences de l'environnement dans lequel ils se trouvent. L'environnement social agit notamment à travers les normes culturelles, qui définissent les comportements socialement valorisés ou acceptés, et orientent ainsi les conduites individuelles. Si le changement attendu ne correspond pas aux normes culturelles des participants, ou n'est pas soutenu par leur environnement social, celui-ci risque de ne pas perdurer (Bandura, 1971).

Il est important de préciser que l'apprentissage social n'est pas toujours efficace. En effet, si tout le monde copie sans tester de nouvelles stratégies, cet apprentissage perd de la valeur, car l'information devient pauvre, obsolète et parfois erronée. De plus, nous pouvons voir émerger une inertie collective menant à une résistance au changement lorsque la conformité est privilégiée plutôt que l'efficacité réelle. De cette façon, les individus suivent des stratégies de sélection de l'apprentissage social, qui dépendent du contexte et des coûts et bénéfices présents avec cet apprentissage. Il ne correspond donc pas à une imitation automatique des comportements des autres. Nous pouvons diviser ces stratégies de sélection en deux groupes : le premier concerne les situations dans lesquelles les participants apprennent des autres, et le deuxième concerne les personnes de qui les participants apprennent (Laland, 2004).

Commençons par aborder les situations dans lesquelles les individus ont plus tendance à recourir à l'apprentissage social, les « when » stratégies comme le nomme

Laland (2004). Premièrement, quand l'apprentissage individuel est coûteux c'est-à-dire que l'information est difficile à obtenir seul, et qu'il est plus long ou risqué de trouver la bonne information, copier les autres se montre alors plus rentable. Ensuite, les individus en font également recours quand les stratégies existantes échouent, comme quand les comportements habituels ne fonctionnent plus ou que l'environnement change. Pour finir, les individus ont recours à l'apprentissage social quand ils sont dans une situation incertaine. En effet, dans une situation nouvelle ou en l'absence de connaissance fiable préalable, l'information sociale est utilisée pour réduire l'incertitude.

Ensuite, développons l'autre groupe de stratégies de sélection appelé les « who » stratégies selon Laland (2004). Celui-ci concerne la sélection de la source d'apprentissage des individus, autrement dit, le choix des personnes dont ils vont apprendre. Nous pouvons observer trois lignes directrices dans ce groupe de sélection de l'apprentissage social. Premièrement, la recherche de conformité en copiant la majorité est très fréquente. Cette stratégie favorise la stabilité des comportements, mais peut aussi maintenir des pratiques sous-optimales au sein des groupes. Deuxièmement, les individus copient ceux qui semblent réussir le mieux, que ce soit ceux qui ont accès à plus de ressources ou ceux qui semblent plus compétents ou plus performants. Enfin, il est commun d'observer que les individus copient d'autres personnes qui leur sont proches socialement. Effectivement, l'apprentissage social est facilité par la proximité sociale.

Pour finir, il est très intéressant de comprendre l'organisation hiérarchique des stratégies d'apprentissage pour qu'un module d'ECMS la respecte. Cette hiérarchie, tirée de l'article de Laland (2004), est reprise ci-dessous dans la figure 1. Avant tout, les individus utilisent leurs comportements innés ou habituels. Si ceux-ci se révèlent inefficaces, ils ont recours à l'apprentissage individuel. Mais, comme nous l'avons préalablement vu dans les stratégies de sélection de l'apprentissage social, l'apprentissage individuel n'est pas toujours le plus productif ou adopté. Dans ces cas-là, l'apprentissage social est utilisé. Si celui-ci ne se montre pas productif non plus, l'innovation est le dernier recours.

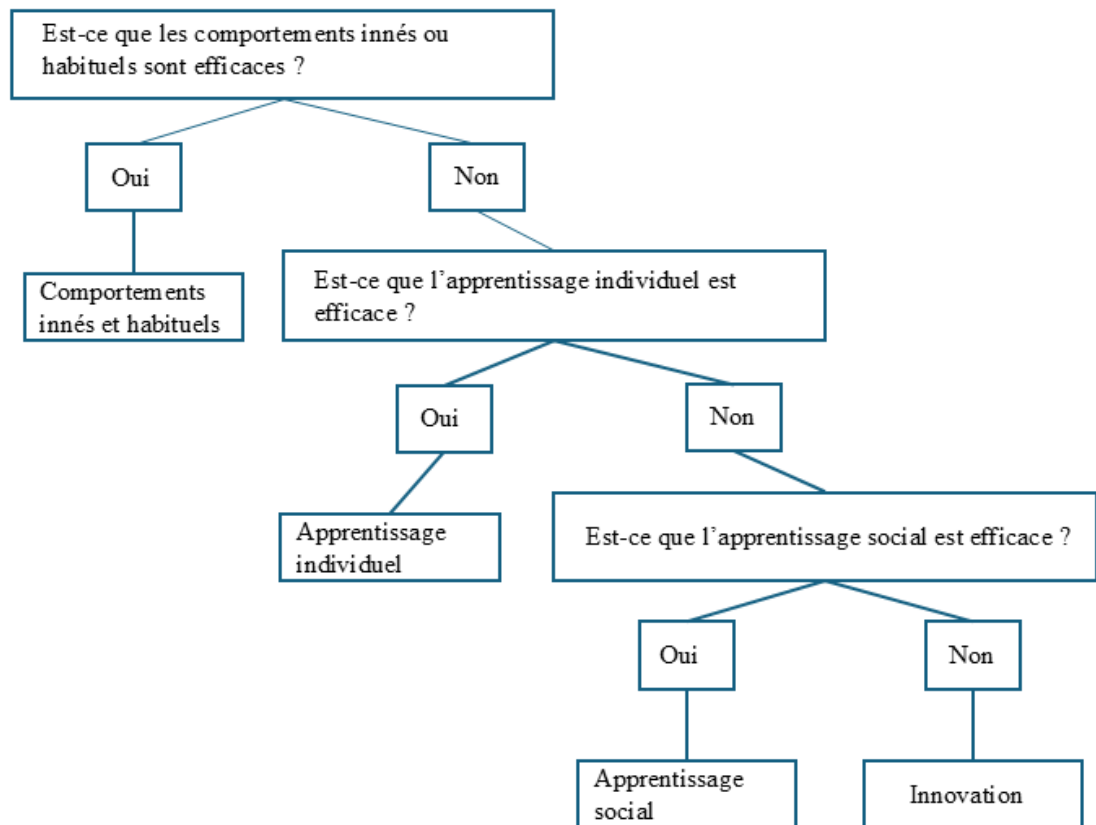


Figure 1 : schéma issu de l'article « *Social learning strategies* » de Laland (2004), p.11

Tous ces mécanismes sont particulièrement pertinents à comprendre dans le cadre de modules d'ECMS, dont l'objectif est de produire des changements durables de comportements et d'engagement. L'efficacité de tels dispositifs ne dépend, dès lors, pas uniquement des contenus de fond transmis, mais repose sur une compréhension fine des caractéristiques du groupe auquel ils s'adressent, ainsi que sur leur capacité à s'y adapter de manière pertinente, en prenant particulièrement en compte les stratégies de sélection de l'apprentissage social.

b. Effets de pairs

Si l'apprentissage social permet de comprendre comment les comportements et les normes circulent au sein d'un groupe, il ne permet cependant pas à lui seul de saisir l'ensemble des influences exercées par le groupe sur les individus. Pour développer cette idée, la notion d'effets de pairs, abordée par Brodaty (2010) et Sacerdote (2011) se révèle cohérente. Ces effets de pairs sont les diverses interactions,

visibles ou invisibles entre pairs, qui influencent l'apprentissage ou les comportements d'un individu. Ceux-ci peuvent prendre la forme d'entraide, de compétition, ou simplement la manifestation de normes sociales sous-jacentes. Cela nous rappelle que les apprenants ne sont jamais isolés, mais sont dans un environnement social avec des influences mutuelles. Les pairs désignent « *les agents avec lesquels un individu est en interaction* » (Brodaty, 2010, p.739). Dans le contexte de l'animation de la Croix-Rouge, les pairs peuvent être des camarades de classe, des scouts ou autres en fonction du groupe auquel l'animation est donnée. De plus, ces effets de pairs ne se limitent pas à impacter les performances des apprenants, mais ils engendrent également des modifications dans leur comportement. Effectivement, les effets de pairs sont « *d'autant plus importants qu'ils traduisaient des modifications de comportement* » (Brodaty, 2010, p.739). En tant que dynamique présente dans un groupe, ils ne sont pas à négliger, car ils seraient aussi déterminants pour les jeunes que d'autres critères comme la qualité de l'animateur ou la taille du groupe (Brodaty, 2010 ; Sacerdote, 2011).

Différents modèles d'effets de pairs ont été théorisés, et peuvent être positifs ou négatifs sur des apprenants différents, selon la composition du groupe. Par exemple, le modèle « Bad Apple » avance que la présence d'éléments moins bons a un effet négatif sur l'ensemble du groupe tandis que le modèle « Shining Light » est basé sur l'idée qu'il y a une externalité positive des meilleurs éléments du groupe sur l'ensemble de ses membres. D'autres modèles contredisent ces deux derniers comme le « Individious Comparison Model », qui stipule que la présence de bons éléments fait systématiquement rétrograder les autres en termes de rang, ce qui engendre un découragement et nuit à leur réussite. Cette logique se fait aussi dans l'autre sens. La présence de moins bons éléments fait grimper les autres dans les rangs, ce qui peut les encourager à progresser (Brodaty, 2010). Il n'est pas nécessaire de développer tous les modèles, mais l'idée à en retenir est que ces effets de pairs, présents au sein d'un groupe, influencent fortement les individus le composant, de manière négative ou positive. Nous comprenons donc que la composition des groupes peut favoriser l'apprentissage et l'engagement, ou au contraire, les freiner.

Appliqués à l'ECMS, ces effets de pairs révèlent que le module doit prendre en compte la composition du groupe et les dynamiques s'y déroulant, pour ne pas alimenter la hiérarchie présente ou la comparaison sociale qui, toutes deux, feraient

baisser l'engagement de certains jeunes. Il est cependant important de préciser que les effets de pairs doivent être considérés avec précaution, car leur amplitude varie selon le type d'analyse et l'interaction observée.

c. Contextualisation

Toutefois, les interactions comme les effets de pairs ne s'exercent jamais dans un vide social. Elles sont toujours inscrites dans des structures plus larges, situées socialement, ce qui oriente toutes les interactions présentes au sein du groupe. C'est ainsi que, pour approfondir la compréhension des dynamiques de groupe influençant l'apprentissage et l'engagement des jeunes dans le cadre de modules d'ECMS, il est pertinent de mobiliser la théorie de la structuration, développée initialement par Giddens (1987). Cette théorie permet de dépasser une lecture strictement individuelle de l'action et des comportements, en montrant que ceux-ci s'inscrivent toujours dans des cadres sociaux qui orientent, sans les déterminer totalement, les pratiques des acteurs (Giddens, 1987).

La théorie de la structuration repose sur l'idée principale de la dualité du structurel, selon laquelle les structures sociales sont à la fois le produit et la condition de l'action. Les structures sont donc à comprendre comme des ensembles de règles et de ressources qui influencent les comportements des individus, tout en étant continuellement reproduites et transformées par leurs actions en retour. Ainsi, les dynamiques de groupe ne constituent pas un simple cadre extérieur à l'apprentissage, mais participent activement à la manière dont les individus agissent, s'engagent et donnent du sens à leurs pratiques. De plus, les structures possèdent un caractère à la fois contraignant et habilitant. En d'autres termes, elles limitent certaines actions et en rendent d'autres possibles, en fournissant des repères de sens, de légitimité et de coordination. Dans un groupe d'apprenants, cela signifie que les normes implicites, les rôles informels et les rapports de pouvoir influencent ce qui est perçu comme acceptable, valorisé ou envisageable en matière d'engagement (Kechidi, 2005).

Cette approche est particulièrement pertinente pour l'ECMS, dans la mesure où l'engagement citoyen ne constitue pas un simple choix individuel, mais une action située au sein de dynamiques collectives. Les comportements des participants sont

ainsi façonnés par les règles et les ressources propres au groupe, mais contribuent en retour à maintenir ou à transformer ces dynamiques.

La théorie de la structuration permet également d'éclairer l'importance des contextes dans lesquels s'inscrivent les situations éducatives. En effet, une situation éducative doit être comprise comme un système agi et agissant, résultant de l'interaction entre les acteurs et les différents contextes dans lesquels ils évoluent. Plusieurs niveaux de contextes influencent les pratiques éducatives : macro, méso et micro. Or, ces contextes doivent être compris non comme de simples contraintes extérieures, mais comme des cadres interprétés et mobilisés par les acteurs dans l'action (Sauvage, Luntadi & Tupin, 2012). « *Le contexte ne peut influencer sur une situation sans être interprété, subjectivé : les contraintes contextuelles sont nécessairement exercées par des individus qui entrent en relation avec d'autres individus* » (Sauvage, Luntadi & Tupin, 2012, p.105).

Si cette perspective est appliquée à l'ECMS, elle permet de comprendre que toutes les dynamiques de groupe, comportements ou formes d'engagement, dépendent des contextes sociaux dans lesquels les apprenants évoluent. Les messages éducatifs, les valeurs promues, et les comportements encouragés, prennent des significations différentes selon les groupes et les contextes. Ces contextes influencent donc la manière dont les individus s'approprient les contenus proposés. Ainsi, la théorie de la structuration, et la prise en compte des contextes, sont pertinentes pour appréhender l'importance des dynamiques de groupe à l'œuvre dans les modules d'ECMS. Elles permettent de comprendre pourquoi l'apprentissage et l'engagement ne peuvent être envisagés indépendamment des structures sociales et des contextes dans lesquels ils prennent place.

d. Knowledge-behavior-gap et nudges de normes sociales

Cette inscription de l'action dans des cadres sociaux et contextuels participe à mieux comprendre pourquoi des attitudes positives ne débouchent pas nécessairement sur des comportements engagés, phénomène que la littérature désigne comme le knowledge-behavior-gap. Comme mentionné précédemment, ce knowledge-behavior-gap est problématique pour l'engagement des jeunes. Il représente un point très important à considérer, car le comprendre et ainsi considérer des façons d'agir pour le

diminuer, permettra d'augmenter le changement de comportement attendu, l'engagement des jeunes. Nous allons donc développer ce terme et analyser une façon de le réduire en utilisant les dynamiques de groupe.

Le knowledge-behavior-gap, documenté en psychologie sociale, est un décalage entre les intentions d'un individu et ses comportements. En effet, une proportion significative d'individus ayant formé une intention positive, échouent à la mettre en œuvre, illustrant que de bonnes attitudes ne suffisent pas toujours à produire un changement de comportement. Sheeran (2002) avance que les intentions expliquent, en moyenne, 28 % de la variance d'un comportement, ce qui montre un écart significatif entre intention et action. Ce constat suggère que d'autres caractéristiques doivent être prises en compte pour favoriser l'engagement des jeunes (Sheeran, 2002). Une de ces caractéristiques est que le comportement d'une personne n'est pas uniquement le reflet de ses valeurs, intentions ou attitudes personnelles, mais est aussi dépendant du contexte de décision. En effet, les actions des personnes ne résultent pas exclusivement d'un calcul rationnel, stable, mais sont influencées par des éléments situationnels, tels que le coût et la facilité ou accessibilité du comportement, les habitudes, les normes sociales et la façon dont l'information est présentée (Vigors, 2018).

L'impact d'un module d'ECMS dépendra donc également de sa capacité à s'insérer dans le contexte réel du public, et pas uniquement de la transformation des attitudes des apprenants, en raison de la présence du knowledge-behavior-gap. C'est ici qu'il est pertinent de s'intéresser à une manière de le réduire en agissant directement sur le contexte de décision des individus, plutôt que sur leurs intentions ou leurs valeurs. Cette approche repose sur l'utilisation de nudges, entendus comme des interventions qui modifient l'architecture des choix et l'environnement dans lequel une décision est prise, sans contraindre la liberté de choix des individus (Vigors, 2018).

Vigors (2018) développe quatre nudges utiles pour réduire le knowledge-behavior-gap. Parmi ceux-ci, les nudges de normes sociales, se montrent particulièrement pertinents dans le cadre de ce travail. Ils consistent à rendre visibles les comportements d'autrui, à signaler ce qui est courant ou socialement valorisé, et à modifier la perception de ce qui est normal, reconfigurant de cette façon

l'environnement social de décision. Avec cette intervention, nous agissons sur le désir de conformité sociale des individus (Vigors, 2018).

Les nudges agissant sur les normes sociales influencent les comportements, en mettant en avant ce que font la majorité des individus, avec des phrases telles que : « La majorité des jeunes choisissent... » ou « De plus en plus de personnes préfèrent... ». Cela modifie la perception de la norme et rend le comportement présenté plus ordinaire. Ainsi, sortir un comportement de la marginalité et le présenter comme habituel, conduit les individus à l'adopter plus souvent (Vigors, 2018). Des travaux expérimentaux ont d'ailleurs montré que les adolescents modifient leurs propres normes personnelles quand ils sont exposés à la norme du groupe majoritaire, ce qui montre que l'adoption d'un comportement est plus probable lorsque la norme du groupe majoritaire sort ce comportement de la marginalité et le rend plus habituel (Pinho et al., 2021). Ces deux effets, montrer ce que fait la majorité, et normaliser un comportement, relèvent de la même logique : ils agissent sur les normes perçues, et non sur les normes réelles.

Ces messages normatifs se sont révélés être plus efficaces que des messages persuasifs pour favoriser l'adoption de comportements et réduire le knowledge-behavior-gap.

Pour finir, il faut bien considérer que les normes sociales ne fonctionnent pas seules, elles sont en interaction avec des contraintes pratiques. Si le comportement souhaité reste perçu comme coûteux ou trop difficile, la norme sociale favorable à ce comportement ne produira pas d'effets. C'est donc dans un ensemble cohérent de conditions, que l'intégration de nudges de normes sociales se révèle réellement efficace.

L'utilisation de ces nudges est très intéressante car elle permet d'agir sur le knowledge-behavior-gap, tout en respectant la liberté de choix, en évitant la culpabilisation, et sans utiliser d'injonctions morales. Dans les cas où les individus sont déjà transformés dans la dimension cognitive et socio-émotionnelle de l'ECMS, c'est-à-dire que leurs attitudes sont déjà positives concernant un sujet, il est judicieux d'utiliser ces interventions, les nudges, pour augmenter les chances de réussite dans la dimension comportementale, et dès lors, éviter le knowledge-behavior-gap.

e. Prise en compte du capital social

Il est important de préciser que les attitudes positives, construites lors des modules d'ECMS, se confrontent à d'autres dynamiques de groupe. Par exemple, elles se confrontent aux normes sociales du groupe, aux mécanismes de conformité et aux inégalités de capitaux sociaux, qui peuvent freiner ou faciliter le passage à l'action. En effet, malgré son discours inclusif, l'ECMS touche majoritairement des publics favorisés, et tend à reproduire des inégalités sociales déjà présentes dans le système éducatif. En ne s'adaptant pas aux réalités des jeunes les plus précarisés, elle les exclut de ses dispositifs. L'hétérogénéité des publics constitue donc régulièrement un point aveugle de l'ECMS. Les modules sont souvent conçus comme s'ils s'adressaient à un public homogène, alors que les jeunes arrivent avec des capitaux sociaux, tels que définis par Bourdieu, très différents. Le capital social peut être compris comme *« l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance ; ou, en d'autres termes, à l'appartenance à un groupe [...] Le volume du capital social que possède un agent particulier dépend donc de l'étendue du réseau des liaisons qu'il peut effectivement mobiliser et du volume du capital (économiques, culturelles ou symboliques) possédé en propre par chacun de ceux auxquels il est lié. »* (Bourdieu, 1980, p.2). Par exemple, deux jeunes assistant à un dispositif d'ECMS dans un cadre scolaire pourraient présenter des ressources économiques très différentes, des trajectoires scolaires variables, et des contraintes de vie éloignées (Farhi, 2023).

Or, comme l'explique Farhi (2023), le capital social des jeunes joue un rôle central dans la manière dont ils s'approprient les contenus d'un module éducatif. Pourtant, ces dimensions restent largement invisibilisées dans la conception des dispositifs ECMS. De nombreux modules reposent sur des suppositions implicites concernant le public visé : capacité à débattre, aisance à verbaliser des opinions, familiarité avec des enjeux globaux ou politiques, qui correspondent davantage aux expériences des jeunes issus de milieux favorisés. En s'adaptant au capital social de ces jeunes plus favorisés, la participation, l'engagement et les apprentissages au sein du groupe des jeunes avec un capital social plus faible en sont grandement diminués.

Nous retrouvons également ces inégalités à travers le sentiment d'appartenance au groupe, étant une dynamique sociale déterminante pour

l'apprentissage. Des jeunes issus de milieux plus précarisés évitent ou ne sont pas réceptifs aux formations d'ECMS, car ils ne s'y reconnaissent pas, ne se sentent pas légitimes, ou ont l'impression que les thématiques abordées ne les concernent pas directement. Le groupe devient dans ce cas un espace de comparaison sociale défavorable, renforçant un sentiment d'exclusion pour certains (Farhi, 2023).

Ces mécanismes rejoignent directement d'autres dynamiques de groupe abordées précédemment. Lorsque les normes implicites du groupe valorisent certains modes de participation, de discours, ou d'engagement, elles peuvent renforcer les écarts existants entre les individus ayant des capitaux sociaux différents. Ainsi, loin d'être neutres, les dynamiques de groupe au sein des dispositifs d'ECMS influencent significativement l'apprentissage, l'engagement, et la capacité des jeunes à se projeter comme acteurs et actrices de changement.

2. Comment adapter un module d'ECMS aux dynamiques de groupes vues précédemment pour en augmenter l'impact

Après avoir analysé les différentes dynamiques présentes au sein d'un groupe, il est maintenant clair que les comportements des individus ne résultent pas uniquement d'un calcul pragmatique, composé de leurs connaissances ou de leurs intentions personnelles, mais qu'ils sont profondément influencés par leur environnement social.

Le knowledge-behavior-gap illustre précisément cette limite que connaissent les dispositifs éducatifs centrés uniquement sur la transmission d'informations ou la transformation des attitudes au niveau individuel. Même lorsque les apprenants adhèrent cognitivement et émotionnellement aux valeurs promues par l'ECMS, cela ne se traduit pas nécessairement en actions concrètes lorsque l'environnement social ne soutient pas ces comportements.

Dans ce contexte, les dynamiques sociales présentes dans le groupe constituent un levier particulièrement pertinent pour renforcer l'impact comportemental des modules d'ECMS. En agissant sur les dynamiques précédemment analysées, il est possible de modifier le cadre social dans lequel les décisions d'engagement sont prises.

Un module qui mobilise intentionnellement ces dynamiques ne cherche donc pas seulement à convaincre, individuellement, les participants, mais à créer un environnement favorable à l'adoption et à la durabilité des comportements attendus. C'est de cette adaptation des modules aux dynamiques de groupe que nous allons traiter dans cette partie. Des suggestions d'adaptations ne provenant pas directement de la partie précédente, sur les dynamiques de groupe, seront aussi mobilisées, pour tenter d'être le plus complet possible.

a. Apprentissage social

Pour commencer, nous avons analysé l'apprentissage social et ses stratégies de sélection qui sont des dynamiques centrales dans le processus d'apprentissage et de changement de comportement. Dans le cas de modules d'ECMS ayant pour objectif de produire des transformations durables, allant jusqu'à l'engagement, il est donc nécessaire de tenir compte des conditions dans lesquelles l'apprentissage social est le plus susceptible d'opérer efficacement. Ci-dessous sont présentés des critères concrets pour concevoir un module avec le plus d'impact possible, grâce à la prise en compte de l'apprentissage social et de ses stratégies de sélection, selon Bandura (1971) et Laland (2004).

Premièrement, le module doit intégrer le niveau d'incertitude du groupe car, comme vu précédemment, les apprenants ont davantage recours à l'information sociale quand ils se retrouvent dans une situation incertaine, nouvelle ou ambiguë. L'apprentissage social sera donc plus mobilisable si le module d'ECMS aborde des thématiques où les jeunes se questionnent, et ne savent pas clairement comment agir au préalable. De cette façon, les dispositifs auront plus d'impact en traitant des enjeux perçus comme complexes, peu familiers ou controversés, plutôt qu'en abordant des contenus déjà consensuels et communs pour les apprenants. Ils créeront un espace où les repères se construisent de façon collective, ce qui favorise la circulation des normes et des comportements au sein du groupe.

Ensuite, le module doit aussi tenir compte du coût de l'apprentissage individuel. Il ne faut donc pas qu'il soit perçu comme trop coûteux, en termes d'effort cognitif ou de risque d'erreurs. Effectivement, pour que les individus n'aient pas

uniquement recours à la copie des comportements des autres, il est judicieux que le dispositif s'appuie sur des exemples qui montrent une solution aux problèmes mentionnés, sans pour autant donner des réponses toutes faites. Ainsi, l'appropriation des contenus est favorisée, ce qui renforce la probabilité que l'apprentissage débouche sur un comportement.

Aussi, dans un module, des exemples ou situations utilisant des personnes comme modèle sont communs. Or, le choix des exemples utilisés est, lui aussi, très important. En effet, comme mentionné dans la partie précédente, les individus n'apprennent pas de n'importe qui, mais de personnes socialement proches d'eux, de la majorité ou de celles qui réussissent bien. Il est donc judicieux d'utiliser des témoignages de pairs, plutôt que des figures lointaines. De cette façon, les apprenants copieront plus facilement les comportements voulus, adoptés par les personnes que le module utilise en exemple.

Finalement, la hiérarchie des stratégies d'apprentissage est très importante à prendre en compte dans la construction d'un module. Effectivement, il est plus efficace de partir de comportements déjà présents pour ensuite introduire des idées plus complexes qui requièrent d'aller dans l'apprentissage individuel et ensuite social des apprenants. L'innovation, qui est la dernière strate, paraîtra dès lors plus atteignable et sera plus facile à mobiliser par les jeunes, ce qui est très bénéfique pour l'ECMS. Les apprenants auront progressivement développé les ressources cognitives, émotionnelles et sociales nécessaires pour s'approprier de nouveaux comportements de manière, autonome, plutôt que de les adopter uniquement sous l'effet d'une injonction externe (Bandura, 1971 ; Laland, 2004).

Ainsi, notre analyse de l'apprentissage social a montré que les changements de comportements recherchés par les modules d'ECMS ne peuvent être envisagés comme le simple résultat d'un travail de sensibilisation au niveau individuel. En utilisant les dynamiques collectives, l'apprentissage et l'adoption de comportements se produiront plus aisément chez les individus, en fonction de leur environnement social. L'efficacité d'un module d'ECMS repose dès lors sur sa capacité à créer un cadre collectif favorable à ces processus d'apprentissage social, en se basant notamment sur les critères développés précédemment.

b. Effets de pairs

Continuons en utilisant notre analyse préalable des effets de pairs selon Brodaty (2010) et Sacerdote (2011). Leur présence au sein des groupes d'apprenants implique des effets différenciés sur l'apprentissage et sur l'engagement. Selon la composition du groupe et les interactions présentes, l'implication pourra soit être amplifiée, soit elle pourra mener à un sentiment de découragement ou d'illégitimité ressenti par certains individus.

Appliqué à notre cas de dispositif d'ECMS, cette dynamique n'est pas à négliger. La présence de profils perçus par d'autres comme plus engagés, ou plus compétents, peut, dans certains cas, stimuler le groupe ou au contraire, peut renforcer les comparaisons sociales néfastes pour les autres apprenants. La question qui se pose, dès lors, est : comment adapter le dispositif éducatif d'ECMS à ces effets de pairs, alors qu'ils sont ambivalents ? Cela implique de porter une attention particulière à la composition du groupe et aux interactions s'y déroulant. Bien que cela puisse se révéler difficile à faire pour un animateur d'ECMS, le but est que le dispositif ne reproduise pas les hiérarchies implicites ou les processus engendrant la diminution de l'engagement de certains jeunes. La prise en compte des effets de pairs permet alors de favoriser l'engagement de chacun des apprenants. Cependant, avec un module ne se déroulant pas sur le long terme, cette prise en compte de la composition du groupe et des interactions s'y déroulant se montre quelque peu irréaliste. Cela illustre une contrainte structurelle que connaissent les modules d'ECMS basés sur du court terme.

c. Contextualisation

Enchaînons avec ce que la théorie de la structuration de Giddens (1987) et la prise en compte des contextes en découlant peuvent nous apporter pour l'adaptation d'un dispositif éducatif d'ECMS. La prise en compte des dynamiques de groupe et des contextes, analysée dans la section précédente, montre que l'efficacité des modules dépend de la manière dont ceux-ci s'inscrivent dans les contextes sociaux des apprenants. Dans cette perspective, la compétence de contextualisation, telle que développée par Sauvage, Luntadi et Tupin (2012), constitue un point d'action important pour améliorer l'impact des modules, en particulier en termes d'engagement concret des jeunes.

Contextualiser ne signifie pas simplement adapter le contenu d'un dispositif déjà existant, mais repenser l'action éducative en partant des situations réelles où les apprenants évoluent. Le module doit donc prendre en compte les structures sociales dans lesquelles il prend place. La compétence de contextualisation consiste ainsi à articuler les objectifs éducatifs et les modalités pédagogiques avec les expériences vécues et les contraintes sociales des participants. Celle-ci repose sur l'idée que le contexte n'agit jamais directement sur les individus sans avoir été interprété et mobilisé selon leurs propres réalités.

Pour préciser en quoi consiste cette compétence de contextualisation de façon plus concrète, une série d'indicateurs, synthétisés par Sauvage, Luntadi et Tupin (2012), permet de voir la manière dont les acteurs éducatifs prennent en compte les contextes dans leurs actions. Ces indicateurs sont particulièrement utiles pour construire des modules d'ECMS orientés vers plus d'engagement, grâce à cette pratique enseignante contextualisante. Il faut, bien entendu, adapter ces indicateurs au contenu du module d'ECMS, mais ils sont cohérents pour voir si la contextualisation de la situation éducative est bien réalisée. En d'autres mots, ils vérifient que le module prend appui sur les réalités concrètes des jeunes, et s'y adapte pleinement, rendant dès lors l'action éducative plus efficace, car les situations proposées font sens pour les participants, et le module reconnaît leurs ressources autant que leurs contraintes.

Le tableau nous apprend que trois dimensions sont à prendre en compte dans la contextualisation. Premièrement, la dimension pédagogique regroupe les indicateurs organisationnels et relationnels, ensuite, la dimension didactique et pour finir, la dimension socio-linguistique. La grille est aussi divisée en trois niveaux de contextualisation : le niveau ontologique qui regroupe les actes de contextualisation s'appuyant sur le vécu individuel des apprenants, le niveau situationnel faisant référence au vécu en classe, ou dans le lieu où prend place l'animation, et le niveau authentique qui concerne le vécu extérieur. Dans le cadre de ce travail, c'est le niveau situationnel qui se montre pertinent car l'analyse a lieu durant l'animation. À l'inverse, la dimension socio-linguistique n'est pas pertinente ici, car cette recherche ne s'intéresse pas aux comportements langagiers de l'animateur ou à une analyse approfondie des différences socio-linguistiques des apprenants. Certains aspects, liés aux différentes réalités sociales des jeunes, sont néanmoins pris en compte dans l'analyse, mais sous l'angle d'autres dynamiques de groupes. Nous nous intéressons

donc aux indicateurs de la dimension pédagogique et didactique, à leur niveau situationnel, repris dans la figure 2 ci-dessous. Un module prenant en compte ces différents indicateurs sera plus probable d’être mieux contextualisé et de produire de meilleurs impacts. Cependant, ces indicateurs sont issus de l’enseignement à proprement parler, donc, ils ne sont pas tous entièrement pertinents dans le cadre d’une animation d’ECMS. Par exemple, l’adaptation de l’espace à l’hétérogénéité du groupe ne peut pas se réaliser, puisque l’animateur d’ECMS ne peut pas modifier l’espace que ce soit une classe ou tout autre espace où prend lieu l’animation. Toutefois, l’animateur peut adapter son module et les supports qu’il utilise à l’hétérogénéité du groupe auquel il donne l’animation. Aussi, l’indicateur sur les documents de supports à la vie en classe affichés ne relève pas d’une animation d’ECMS. Les autres indicateurs de contextualisation sont quant à eux entièrement pertinents et sont utiles pour concevoir un meilleur module d’ECMS.

Niveau situationnel	Pédagogique		Didactique	
	Adaptation de l'espace classe à l'hétérogénéité du groupe	Attribue les tâches organisationnelles	Embrayeur didactique : vécu de classe	Différenciation des activités
	Documents supports à la vie en classe affichés	Reformule, explicite et répète	Les objectifs sont annoncés et les stratégies verbalisées	
	Ressources disponibles nombreuses et variées		Activités construites pour la classe (simulées)	

Figure 2 : Tableau tiré de l’article « *La compétence de contextualisation au cœur de la situation d’enseignement-apprentissage* » de Sauvage, Luntadi et Tupin (2012) p.110

Pour conclure concernant la compétence de contextualisation, il est nécessaire d'expliquer plus précisément comment elle permet de renforcer l'impact comportemental d'un module d'ECMS. Lorsque les messages éducatifs sont contextualisés, les comportements présentés et attendus paraissent plus accessibles pour les participants, car ils sont compatibles avec leurs réalités. L'engagement est inscrit dans les structures sociales existantes et n'est donc plus une injonction extérieure, déconnectée de la réalité. Il est, dès lors, plus probable qu'il se produise. Ainsi, la compétence de contextualisation constitue une condition essentielle pour améliorer l'impact des modules d'ECMS sur l'engagement des jeunes (Sauvage, Luntadi & Tupin, 2012).

d. Knowledge-behavior-gap et nudges de normes sociales

Toujours dans cette optique d'améliorer les modules d'ECMS pour en tirer plus de changement au niveau comportemental, notre analyse préalable du knowledge-behavior-gap et des nudges est cruciale. En effet, nous pouvons désormais l'utiliser pour adapter et améliorer les dispositifs éducatifs. Il est clair que pour réduire le knowledge-behavior-gap et inciter les apprenants possédant déjà des connaissances et des attitudes positives à passer à l'acte en adoptant un comportement, l'utilisation de nudges de norme sociale pourrait se révéler très utile. Ce type de nudge agit directement sur le contexte de décision en modifiant l'architecture des choix des personnes.

Dans le module d'ECMS de la Croix-Rouge, visant à encourager le volontariat, un nudge de norme sociale serait de présenter l'engagement citoyen comme une pratique déjà courante et accessible chez les jeunes. En montrant qu'il s'agit d'un comportement partagé, le module permettrait de réduire sa perception comme étant un acte exceptionnel, favorisant ainsi son adoption.

Concrètement, cela pourrait passer par des formulations telles que : « De plus en plus de jeunes du Brabant wallon s'engagent comme volontaires », ou « Beaucoup d'anciens participants à cette animation ont ensuite franchi le pas ». En rendant visibles ces dynamiques collectives, l'engagement est perçu comme majoritaire et normal, ce qui facilite le passage de l'intention à l'action. Il est important de rappeler que ce type de nudge agit sur les normes perçues, c'est la représentation du

comportement comme normal et majoritaire qui influence le plus les décisions individuelles.

e. Prise en compte du capital social

Comme l'a montré l'analyse des dynamiques de groupes, les modules d'ECMS sont encore fréquemment conçus sous une forme standardisée, comme s'ils s'adressaient à un public homogène. En effet, ils peuvent se présenter comme uniformes, théoriques ou déconnectés du quotidien de certains publics, favorisant ceux ayant les codes des sujets abordés dans l'ECMS, en excluant les autres. Par conséquent, le fossé entre les publics ayant des capitaux sociaux différents s'en trouve accentué. Un module standardisé réduit donc l'impact global du dispositif éducatif en y excluant implicitement toute une catégorie de public. De plus, cette standardisation renforce les mécanismes de comparaison sociale défavorables. Elle peut engendrer un sentiment d'illégitimité et limiter ainsi l'apprentissage et l'engagement de certains jeunes (Farhi, 2023).

Au regard de ces constats, un principe fondamental pour améliorer l'impact des modules d'ECMS consiste à partir du public. Cela implique de reconnaître que les individus n'ont pas le même capital social de base au sens de Bourdieu (1980), et qu'une recherche préalable sur le groupe auquel le module est donné est donc essentielle. Intégrer les caractéristiques de ce groupe, c'est repenser le point de départ, en tenant compte des expériences vécues et des contraintes réelles que vivent les individus, tout en acceptant que les priorités diffèrent entre le public et le formateur (Farhi, 2023). Dans cette perspective, l'enseignement devient un « *enseignement taillé sur mesure* » (Schertenleib, s. d., p.27), adapté à la réalité du groupe. En intégrant les caractéristiques et les besoins du public, les messages deviennent plus crédibles, plus légitimes, et donc plus susceptibles d'être appropriés. Le groupe n'est donc plus structuré autour de normes implicites favorisant certains profils, mais devient un espace où les expériences diverses sont reconnues comme des ressources légitimes pour l'apprentissage collectif.

Toujours dans l'optique de partir du public, la valorisation de l'identité et des ressources du groupe est essentielle. Un module est plus efficace lorsqu'il ne cherche pas à transformer le groupe de l'extérieur, mais lorsqu'il s'appuie sur ce que le groupe

est déjà, considérant la diversité comme une richesse pour l'apprentissage collectif (Farhi, 2023). Ainsi, l'impact d'un module partant du public sera augmenté, bénéficiant aux changements de comportements et à l'engagement des jeunes dans leur ensemble, et pas seulement à une minorité favorisée.

« Partir du public c'est se détacher de cette conception qu'une personne, ou groupe de personnes exclusif, a la solution pour tous et toutes. Partir du public c'est rendre le monopole du savoir à tous ceux et celles qui le possèdent. » (Farhi, 2023, p.5).

Farhi (2023) conseille également de s'inspirer de l'éducation permanente dans la conception de l'ECMS, qui a davantage l'habitude des publics défavorisés et les prend plus en compte dans son axe d'action intitulé « Participation, éducation et formation citoyennes »¹. Par exemple, ce type d'éducation replace les citoyens comme acteurs centraux et prône l'éducation par, pour et avec les gens. De plus, l'éducation permanente a une dimension centrale étant le processus à long terme. À ce niveau, les acteurs de l'ECMS rejoignent de plus en plus cette dimension à long terme, car travailler sur un court laps de temps amène rarement à l'objectif de modification des valeurs, normes, attitudes et comportements. Enfin, des projets d'éducation permanente consistent à passer de l'assujettissement de publics marginalisés à leur émancipation. Pour cela, le développement d'une conscience critique de la situation individuelle et collective est nécessaire. Aussi, l'adoption d'une pédagogie qui horizontalise l'apprentissage et permet la co-construction du savoir entre les enseignants et les apprenants, autonomisant les publics en situation de domination ou d'inégalité, est nécessaire (Giraud et al., 2022). Ces quelques pistes, issues de l'éducation permanente, sont clés et pourraient être mobilisées dans des modules d'ECMS, ce qui pourrait renforcer leur impact. En plaçant les apprenants en acteurs centraux, en adoptant une dimension plus à long terme et en intégrant un public défavorisé, un module se montrerait ainsi plus adapté à la réalité sociale et aux dynamiques s'y trouvant.

¹ Tiré du document de synthèse de la Fédération Wallonie Bruxelles sur l'éducation permanente. Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). Document de synthèse 2019. Décret du 17 juillet 2003 relatif au développement de l'action d'éducation permanente dans le champ de la vie associative, modifié le 14 novembre 2018, et arrêté du 30 avril 2014 relatif au développement de l'action d'éducation permanente dans le champ de la vie associative, modifié le 2 mai 2019. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles.

f. Posture de l'animateur

Enfin, la posture qu'adopte l'animateur joue un rôle déterminant dans les dynamiques de groupe et, par conséquent, dans l'efficacité du module. Lorsque l'animateur se positionne comme détenteur unique du savoir, le public peut se sentir exclu ce qui contribue à limiter l'engagement des jeunes. À l'inverse, adopter une posture pédagogique qui reconnaît la légitimité des vécus de chaque membre du groupe, qui sort d'une logique descendante, et qui évite les solutions toutes faites, permet de transformer les dynamiques au sein du groupe. Dans cette vision, l'animateur agit plus comme un accompagnateur de l'apprentissage, en invitant les participants à mobiliser leurs propres expériences et à les mettre en dialogue avec des savoirs plus théoriques. Cette posture renforce donc le sentiment de légitimité des jeunes, tout en soutenant une dynamique de groupe plus inclusive, ce qui se révèle être très positif vis-à-vis de l'impact du module. Ainsi, bien qu'elle soit une caractéristique indirecte du module, la posture de l'animateur en influence fortement les effets : elle peut, soit reproduire les rapports de domination, soit créer un cadre pédagogique favorable à l'appropriation collective des enjeux présentés et à l'engagement des jeunes comme acteurs du changement (Farhi, 2023; Giraud et al., 2022).

II. Méthodologie

Cette recherche se base sur une approche empirique et évaluative, c'est-à-dire une confrontation entre un référentiel et un référé (Ketele, 2022). Dans le cadre de ce travail, le référentiel est constitué des facteurs de groupe identifiés comme importants dans le cadre théorique, et le référé est le module d'ECMS de la Croix-Rouge. L'analyse repose sur l'usage d'une méthode quantitative, par questionnaire, et sur des observations participantes.

Dans un premier temps, ce travail pose un cadre théorique, constitué de recherches académiques, à travers une revue de la littérature. Celle-ci permet d'identifier les principales caractéristiques et dynamiques de groupe à prendre en compte dans un module d'ECMS, afin d'en améliorer l'impact sur l'engagement des jeunes. De plus, cette partie met en évidence les différentes pistes d'amélioration applicables aux dispositifs d'ECMS. Cette partie théorique constitue la base de l'analyse qui lui succédera, car les facteurs permettant d'évaluer le dispositif éducatif y sont identifiés.

Dans un second temps, l'analyse est menée. Celle-ci consiste à vérifier dans quelle mesure le module d'ECMS de la Croix-Rouge comprend les pratiques mises en évidence dans la revue de la littérature. L'analyse vise ainsi à répondre à la question suivante : « Dans quelle mesure le module permet-il d'atteindre les objectifs identifiés dans la littérature comme favorisant l'engagement ? ». Pour réaliser cette analyse du dispositif d'ECMS, un tableau de correspondance entre les facteurs identifiés, les indicateurs associés, et les questions correspondantes est construit (cf. Annexe 1). Il se base sur les facteurs identifiés dans la revue de la littérature comme étant cruciaux à prendre en compte : le référentiel. Il est ainsi constitué des facteurs suivants : la prise en compte de l'apprentissage social, les effets de pairs, la compétence de contextualisation, la perception de l'engagement et l'utilisation des nudges de normes sociales, l'adaptation au capital social de tous les apprenants, et la posture de l'animateur. Chaque facteur est ensuite relié à des indicateurs, visant à mesurer la perception des apprenants quant à la présence de conditions associées à ces facteurs dans le module.

Il est nécessaire de préciser quels indicateurs ont été associés à chaque facteur identifié, car ils permettent de rendre mesurables les concepts théoriques vus dans la revue de la littérature.

Commençons par le facteur de la prise en compte de l'apprentissage social. Les indicateurs retenus sont le niveau d'incertitude et de réflexion ainsi que l'influence des modèles et exemples. Ce choix s'appuie sur les stratégies de sélection de l'apprentissage social avec les « when » et « who » stratégies traitées dans les sections précédentes de ce travail. Les indicateurs permettent d'évaluer si le module place les apprenants dans des situations suffisamment incertaines pour favoriser le recours à l'apprentissage social, sans pour autant générer un coût cognitif trop élevé. Ils permettent également d'analyser si les exemples utilisés sont perçus comme socialement proches des individus, permettant une meilleure appropriation des comportements observés.

Concernant le facteur des effets de pairs, les indicateurs correspondants sont le climat de participation, l'influence des pairs et les normes implicites. Ces indicateurs ont été choisis car ils permettent de mettre en lumière la présence des effets de pairs au sein du groupe, et la forme qu'ils prennent. Avec ces indicateurs, le but est aussi de percevoir comment le module mobilise ces effets de pairs, et s'il le fait d'une façon pouvant améliorer son impact sur l'engagement des jeunes.

Ensuite, le facteur de la compétence de contextualisation est appréhendé par les indicateurs d'adaptation au groupe et de clarté pédagogique. Afin d'éviter une redondance avec le facteur d'adaptation au capital social de tous, l'indicateur relatif à l'ancrage dans le vécu des apprenants, important pour le facteur de la compétence de contextualisation, n'est pas directement intégré ici. Cet indicateur sera ainsi interprété de façon transversale dans plusieurs facteurs, et plus particulièrement dans le facteur de l'adaptation au capital social de tous. Les indicateurs d'adaptation au groupe et de clarté pédagogique concernent, quant à eux, la contextualisation plus pédagogique du module.

En ce qui concerne le facteur de la perception de l'engagement et l'utilisation des nudges de normes sociales, les indicateurs sont la perception de la normalité, de l'accessibilité et de la valorisation de l'engagement. Ces indicateurs ont pour but de mesurer la façon dont le module influence les représentations qu'ont les participants

sur l'engagement. En effet, si l'engagement est perçu comme valorisé et accessible, celui-ci sera plus facilement adopté par les apprenants.

À propos du facteur d'adaptation au capital social de tous les apprenants, les indicateurs sont le sentiment de légitimité, l'identification et la prise en compte des réalités. Ces indicateurs permettent d'évaluer dans quelle mesure les apprenants se sentent concernés, et reconnaissent leur situation dans les contenus proposés. L'identification constitue ici un élément central, car cet indicateur reflète la capacité du module à s'ancrer dans les expériences des participants.

Enfin, le facteur de la posture de l'animateur, est appréhendé par les indicateurs de la valorisation des apprenants, de la posture horizontale et de l'ouverture et non injonction de l'animateur. Ces indicateurs correspondent aux caractéristiques identifiées dans la revue de la littérature comme favorisant un climat d'apprentissage inclusif et participatif, permettant l'appropriation des contenus par les apprenants.

Voici un extrait du tableau de correspondance entre les facteurs, les indicateurs et les questions (cf. Annexe 1). Seuls les facteurs et indicateurs permettant de les mesurer sont ici présents afin d'illustrer les choix d'indicateurs réalisés.

Facteurs identifiés dans la revue de la littérature	Indicateurs permettant de mesurer le facteur correspondant
Prise en compte de l'apprentissage social	Niveau d'incertitude et de réflexion Influence des modèles et exemples
Effets de pairs	Climat de participation Influence des pairs Normes implicites
Compétence de contextualisation	Adaptation au groupe Ancrage dans le vécu (repris dans une question de l'adaptation au capital social de tous) Clarté pédagogique
Perception de l'engagement et l'utilisation des nudges de normes sociales	Normalisation de l'engagement Accessibilité de l'engagement Perception de l'engagement
Adapté au capital social de tous	Sentiment de légitimité

Posture de l'animateur	Identification
	Prise en compte des réalités
	Valorisation des apprenants
	Posture horizontale
	Ouverture et non injonction

Ces choix méthodologiques visent à assurer une cohérence entre le cadre théorique et les outils de collecte de données, tout en effectuant une analyse structurée des facteurs identifiés comme influençant l'engagement des jeunes.

Ce tableau est ensuite utilisé pour construire un questionnaire (cf. Annexe 2) distribué à des jeunes ayant participé à l'animation. Ce questionnaire utilise l'échelle de Likert, et les questions sont mélangées pour qu'elles ne soient pas classées par facteur et par indicateur. Il a donc été distribué à deux groupes de scoutesses, composés de 17 et de 18 filles ayant entre 14 et 17 ans juste après avoir participé à la première partie de l'animation. En tant que stagiaire à la Croix-Rouge, l'accès à ce terrain a été facilité, ce qui a permis de participer activement à l'animation des workshops. Cette position a offert la possibilité d'observer directement les dynamiques de groupe en situation réelle, et de compléter les données issues des questionnaires.

Le choix d'une méthode quantitative, avec un questionnaire à échelle de Likert, s'explique par la volonté de mesurer, de manière structurée, la perception des apprenants vis-à-vis des facteurs influençant l'engagement. Cette approche permet de recueillir des données standardisées auprès d'un nombre relativement important de participants, ce qui se révélerait difficile avec une méthode qualitative. Par ce choix, il est ensuite possible de réaliser une analyse descriptive des résultats, permettant d'identifier des conditions favorables perçues par les participantes par rapport aux facteurs étudiés. De plus, ce type de questionnaire est particulièrement pertinent dans un contexte extrascolaire comme le scoutisme, car il est rapide et simple à administrer auprès de jeunes publics.

L'analyse des questionnaires s'est ensuite faite de façon transversale, consistant à examiner, à un moment donné, les convergences et différences du module vis-à-vis des conditions perçues par les participantes comme favorables aux dynamiques de groupe, identifiées dans la littérature comme pouvant favoriser

l'engagement. Cette analyse a été complétée par des observations participantes. L'utilisation d'une feuille de calcul Excel a ensuite permis de structurer et de traiter les données issues des questionnaires, avant de calculer des statistiques descriptives, en particulier les moyennes (M), associées à chaque indicateur. Ces scores ont ensuite été regroupés par facteur, afin d'être analysés dans la partie suivante, consacrée aux résultats. Un tableau synthétique de l'ensemble des résultats utilisés dans l'analyse est repris en annexe (cf. Annexe 3). L'interprétation qualitative des résultats a consisté à mettre en lien les scores obtenus pour chaque facteur avec les concepts théoriques développés dans la revue de la littérature. Cette interprétation a permis de dépasser une analyse uniquement descriptive des données, afin d'identifier des conditions perçues comme favorables ou défavorables aux mécanismes théoriques présentés dans la littérature, ainsi que de dégager des pistes d'amélioration possibles.

Pour finir cette section de méthodologie, il est nécessaire de présenter les limites méthodologiques de ce travail. D'une part, la composition homogène du groupe et la taille relativement restreinte de l'échantillon limitent la généralisation des résultats. Il serait judicieux de diversifier le public pour avoir des données davantage représentatives et fiables. D'autre part, les questionnaires utilisant l'échelle de Likert reposent sur les déclarations propres des individus, ce qui peut relativement fausser les résultats. De plus, l'accès au terrain a été facilité par une relation préalable avec les participantes. Bien que cette proximité ait permis de recueillir les données dans un climat de confiance, elle peut également introduire un biais de désirabilité sociale, les participantes pouvant être susceptibles de formuler des réponses davantage positives. Une autre limite importante réside dans la nature des deux groupes constituant l'échantillon. Ces deux groupes possédaient une dynamique de groupe déjà fortement structurée, préalablement à l'animation. De cette façon, les dynamiques de groupes étudiées dans ce travail pourraient s'en voir amplifiées ou réduites. Enfin, les indicateurs mobilisés mesurent des perceptions déclarées par les participantes, et non l'activation effective des mécanismes théoriques identifiés dans la littérature, ni leur effet direct sur l'engagement. Les résultats doivent donc être interprétés comme des indices de conditions favorables perçues, plutôt que comme une démonstration causale. Ces différentes limites sont prises en compte dans l'interprétation des résultats.

III. Explications sur le module ECMS développé par la Croix-Rouge

Avant de passer aux résultats, il est primordial d'expliquer plus précisément en quoi consiste le module d'ECMS de la Croix-Rouge. Le but n'est pas de l'expliquer dans son entièreté, mais d'en donner un aperçu global, pour que nous puissions bien comprendre les résultats et les recommandations ultérieures.

L'objectif de cette animation est d'offrir un espace de réflexion et d'action pour les jeunes. La Croix-Rouge propose ainsi, à des groupes de jeunes de 14 à 19 ans, une animation visant à les sensibiliser à l'engagement citoyen. Ces groupes peuvent être une classe, un groupe scout, ou tout autre groupe de jeunes. L'animation se déroule, idéalement, en deux étapes, mais il est tout à fait possible de ne réaliser que la première.

Concrètement, la première partie du module est consacrée à la présentation et à la participation. Les apprenants découvrent d'abord la Croix-Rouge : sa création, son organisation, sa mission, ses principes et valeurs, et, pour terminer, ses activités. Ensuite, ils découvrent les enjeux de l'engagement citoyen et les façons de s'engager en tant que jeune, tout en étant invités à réfléchir et à participer activement. Cette partie se déroule en deux périodes de 50 minutes. Comme supports, une présentation PowerPoint (cf. Annexe 4), des vidéos projetées, et des activités de débat mouvant ainsi que d'identification des actions de la Croix-Rouge à partir d'images sont utilisées.

Ensuite, la deuxième partie est le projet concret. Si les apprenants souhaitent aller plus loin, et qu'ils sont soutenus dans cette démarche par le professeur ou autre responsable du groupe de jeunes, la Croix-Rouge accompagne les jeunes pour concevoir et réaliser un projet citoyen. Les projets peuvent toucher à différents aspects de l'engagement : activités avec des publics défavorisés, rencontres interculturelles, collectes, etc. Par exemple, des projets de collecte de vêtements, de visite d'une maison de repos, ou encore d'organisation d'un goûter avec des personnes issues d'un centre d'accueil Croix-Rouge pour demandeurs d'asile, ont déjà été réalisés. Le module présente d'abord de façon théorique, à l'aide d'une présentation PowerPoint, comment faire un projet. Par après vient la dimension plus pratique, où les animateurs accompagnent concrètement les jeunes dans la construction de leur projet.

Cette animation vise à favoriser le développement de l'esprit critique, la réflexion sur les enjeux de société, la capacité d'expression ainsi que le sens de la collaboration et de la responsabilité des apprenants. Dans une perspective à long terme, cette animation cherche à mobiliser les jeunes pour pallier le manque structurel de jeunes bénévoles au sein de la Croix-Rouge.

Cette organisation en deux temps, combinant sensibilisation et mise en action, a pour but de permettre d'agir à la fois sur les dimensions cognitives, socio-affectives et comportementales de l'engagement, telles qu'identifiées dans l'ECMS.

IV. Résultats

Dans cette section, nous exposerons et analyserons les résultats obtenus avec les questionnaires et observations participantes. Celle-ci sera divisée en sous-parties traitant chacune d'un facteur du questionnaire. Une analyse croisée sera ensuite réalisée.

a. Prise en compte de l'apprentissage social

Facteur ou indicateur	Moyenne calculée
Prise en compte de l'apprentissage social	(M=3,82)
• Indicateur niveau d'incertitude et de réflexion	(M=3,83)
• Indicateur d'influence des modèles et exemples	(M= 3,8)

Commençons cette section des résultats par le facteur de la prise en compte de l'apprentissage social. Bien que globalement satisfaisant, le score de (M=3,82) révèle une mobilisation partielle de l'apprentissage social, loin d'être optimale. Les indicateurs utilisés ici étaient le niveau d'incertitude et de réflexion, ainsi que l'influence des modèles et des exemples. L'objectif était de vérifier si le module correspondait aux critères concrets développés par Laland (2004) et Bandura (1971), pour que l'apprentissage social soit mobilisé de la manière la plus efficace possible. Synthétiquement, ces critères étaient : l'intégration du niveau d'incertitude, la prise en compte du coût de l'apprentissage individuel, le choix des exemples utilisés et le respect de la hiérarchie des stratégies d'apprentissage.

Le score suggère que les participantes perçoivent plusieurs éléments compatibles avec une mobilisation de l'apprentissage social. Il est toutefois nécessaire d'analyser plus précisément les scores pour les différents indicateurs afin de mieux comprendre tous les aspects et d'en tirer des pistes d'amélioration pour le module.

Concernant l'indicateur du niveau d'incertitude et de réflexion, son score est de (M=3,83). Ce score modéré suggère que le module présente certaines situations nouvelles aux apprenantes, favorisant, dans une certaine mesure, le recours à l'information sociale. Toutefois, le niveau d'incertitude et de réflexion généré reste limité, ce qui réduit le potentiel d'activation maximale de l'apprentissage social selon les stratégies « when » décrites par Laland (2004). Les apprenantes déclarent tout de même avoir mieux compris les sujets abordés, indiquant que le module semble

parvenir à instaurer une incertitude modérée, suffisante pour stimuler la réflexion sans pour autant générer un coût cognitif excessif.

Nous pouvons tenter d'expliquer ce score de l'indicateur niveau d'incertitude et de réflexion par l'hypothèse suivante : les thématiques traitées par la Croix-Rouge sont relativement familières pour plusieurs jeunes, ce qui explique que l'animation ne permet pas à tous les participants de réfléchir à des sujets nouveaux. Or, pour rappel, les individus ont davantage recours à l'apprentissage social dans des situations nouvelles.

Concernant l'indicateur mesurant l'influence des exemples, le score est de ($M=3,8$). Nous pouvons comprendre que les participantes perçoivent globalement les exemples comme relativement adaptés à leur réalité, et déclarent s'y reconnaître dans une certaine mesure.

Ce score révèle néanmoins une limite importante du dispositif éducatif. Bien que beaucoup d'exemples avec des possibilités comme « Vous pourriez faire ça », ou « C'est possible de s'engager à votre âge », sont présentés, le module semble proposer peu d'exemples très concrets d'un jeune s'étant engagé. Ceci pourrait donc expliquer pourquoi les jeunes ont la perception globale que les exemples présentés étaient proches de situations qu'ils peuvent vivre, mais que, sans exemple très concret, le score reste relativement limité. Pour rappel, le choix des exemples utilisés est important car avec l'apprentissage social, les individus s'approprient davantage les comportements d'une personne proche d'eux socialement.

Bien que le score global du facteur de la prise en compte de l'apprentissage social soit satisfaisant ($M=3,82$), l'absence d'exemples très concrets et socialement proches peut limiter les conditions favorables au recours à l'apprentissage social de type « who » (Laland, 2004). Les jeunes perçoivent qu'il est possible de s'engager en tant que jeunes, mais sans modèle suffisamment proche et crédible, l'effet d'imitation reste faible, contribuant au maintien du knowledge-behavior-gap.

b. Effets de pairs

Facteur ou indicateur	Moyenne calculée
Effets de pairs	(M=4,17)
• Indicateur climat de participation	(M=4,55)
• Indicateur influence des pairs	(M=3,81)
• Indicateur normes implicites	(M=3,75)

Le prochain facteur à analyser est la présence et l'influence des effets de pairs. Les indicateurs permettant de l'appréhender sont le climat de participation, l'influence des pairs ainsi que les normes implicites. Le score élevé (M=4,17) indique que les participantes perçoivent un climat relationnel favorable aux effets de pairs, sans permettre de conclure que ceux-ci ont effectivement conduit à davantage d'engagement. Plus précisément, les apprenantes se sont toutes senties à l'aise pour participer, nous pouvons le voir car il n'y a aucune réponse en dessous de 3 pour les questions rapportant à l'indicateur du climat de participation.

Il convient toutefois de s'interroger sur la part relative de l'animation dans ces effets de pairs, car ils restent en grande partie spontanés et peu pilotés par le module lui-même. Ce que le module pouvait faire pour agir sur ceux-ci était de ne pas reproduire de hiérarchie implicite qui diminuerait l'engagement de certains jeunes. Avec le score sur l'indicateur du climat de participation, (M=4,55), nous pouvons supposer que les participantes n'ont pas perçu de hiérarchie implicite importante dans le cadre du module.

Les indicateurs d'influence des pairs et des normes implicites permettent d'aller plus loin dans l'analyse. Commençons par l'indicateur d'influence des pairs. Il met en évidence la perception des apprenants concernant l'influence cognitive, dans le sens où les interactions avec les autres apprenants participent à la construction des opinions individuelles. Avec un score relativement correct pour cet indicateur de (M=3,81), ce résultat montre que le groupe ne constitue pas seulement un cadre de participation, mais qu'il joue aussi un rôle actif dans le processus d'apprentissage, en amenant les individus à reconsidérer leurs représentations. Cela suggère que les participantes perçoivent une influence cognitive des pairs et que le module semble prendre en compte ce phénomène. Il est d'ailleurs observable dans des dispositifs tels

que le débat mouvant, où quelques apprenantes changeaient de positionnement face aux questions projetées, en fonction de ce que d'autres apprenantes exprimaient.

Bien que ce score soit globalement positif, nous pouvons émettre quelques hypothèses susceptibles d'expliquer son niveau modéré. Premièrement, tous les apprenants ne sont pas influençables de la même façon. De plus, certains peuvent avoir des opinions déjà stabilisées sur les sujets présentés, limitant donc le changement de point de vue potentiel amené par les réflexions des autres. Pour terminer, le fait qu'uniquement la première partie de l'animation ait été donnée aux apprenantes induit que le module est ponctuel, et cela ne permet pas toujours une transformation des représentations des participants car il faut, pour certaines personnes, plus de temps pour reconsidérer leurs avis et leurs positionnements.

Ensuite, l'indicateur des normes implicites, obtient un score de ($M=3,75$). Ce résultat est particulièrement intéressant car il illustre directement le concept de norme subjective tel que défini par Ajzen (1991) dans la Theory of Planned Behavior. Selon cette théorie, la norme subjective correspond à la pression sociale perçue, c'est-à-dire la perception qu'ont les individus de ce que leurs pairs attendent ou valorisent. Un score de ($M=3,75$) indique donc que les participantes reconnaissent que l'engagement devient plus désirable et légitime lorsqu'il est perçu comme une pratique partagée au sein du groupe. Ce score vient soutenir l'intérêt de l'hypothèse centrale de ce mémoire selon laquelle les dynamiques de groupe pourraient contribuer à créer des conditions perçues comme favorables à la réduction du knowledge-behavior-gap et au passage de l'intention à l'engagement.

Il est pertinent d'analyser comment le module semble pouvoir favoriser la perception de normes sociales implicites. Il mobilise ces mécanismes notamment en rendant visibles les positions ou intentions d'engagement des pairs, ce qui participe à la construction d'une norme sociale autour de l'engagement. L'utilisation de l'interaction entre les apprenants permet aussi de construire cette norme, de même que les exemples utilisés qui, bien que déjà importants et adaptés, pourraient l'être encore plus comme mentionné précédemment.

Cependant, le score relativement modéré peut s'expliquer du fait que le passage à l'action est influencé par les normes implicites, mais pas uniquement. En

effet, celui-ci dépend de bien d'autres facteurs comme le temps disponible des apprenants et leur environnement plus largement.

c. Compétence de contextualisation

Facteur ou indicateur	Moyenne calculée
Compétence de contextualisation	(M=4,71)
• Indicateur adaptation au groupe	(M=4,60)
• Indicateur clarté pédagogique	(M=4,76)

Après avoir expliqué l'importance des contextes et mobilisé la théorie de la structuration, nous avons parlé de la compétence de contextualisation comme étant un facteur permettant de vérifier que le module prend bien en compte les structures et les contextes des apprenants. Les indicateurs mobilisés pour mesurer cette dimension portent sur l'adaptation au groupe et la clarté pédagogique. Les résultats obtenus sont très élevés, avec des moyennes respectives de (M=4,60) pour l'indicateur d'adaptation au groupe, et de (M=4,76) pour l'indicateur clarté pédagogique. Cela signifie que les apprenantes semblent percevoir le module comme clair et adapté à leur âge et à leurs connaissances.

Aux vues de ces résultats, nous pouvons dire que, sur le plan pédagogique pur, le module est maîtrisé. C'est une forme de contextualisation pédagogique, dans le sens où l'animation est ajustée aux modalités d'enseignement du groupe d'apprenantes.

Cependant, comme le montrent Sauvage, Luntadi et Tupin (2012), la compétence de contextualisation ne se limite pas seulement à adapter la forme pédagogique d'un dispositif, mais elle consiste à réellement penser l'action éducative à partir des réalités des apprenants. En effet, comme expliqué dans la revue de la littérature, contextualiser consiste à articuler les objectifs éducatifs et les modalités pédagogiques avec les expériences vécues, les contraintes sociales et les cadres de référence des participants. Les indicateurs mobilisés permettent principalement d'appréhender la dimension pédagogique de la contextualisation, et non sa dimension socio-contextuelle plus large. Ils portent sur les aspects plus visibles de l'expérience pédagogique, sans pour autant interroger la manière dont les contenus font sens pour les apprenants en fonction de leur vécu. Les scores élevés reflètent donc une bonne

qualité pédagogique du module, mais ils ne reflètent pas une réelle prise en compte des contextes sociaux.

Ces dimensions sont, en fait, captées par d'autres questions concernant d'autres facteurs. En effet, l'indicateur d'identification dans le facteur adaptation au capital social permet une certaine appréhension de la façon dont l'animation est ancrée dans la réalité sociale des apprenants. Cela montre que la contextualisation de l'animation est une dimension transversale, qui se manifeste dans plusieurs aspects du dispositif. En effectuant une analyse plus transversale, il apparaît cohérent que, pour être adapté aux réalités des apprenants, le module doit présenter des contenus où ceux-ci s'identifient, et pour cela, doit donc être adapté à leur capital social.

Or, si nous regardons le score de l'indicateur d'identification, celui-ci est de (M=2,63). Nous pouvons interpréter ce score dans le facteur sur la compétence de contextualisation, en supposant que les apprenantes déclarent, certes, trouver le module adapté et clair, mais que l'identification au contenu est nettement plus faible. Ces résultats peuvent suggérer que certains contenus ne sont pas suffisamment ancrés dans le vécu des participants, ce qui pourrait limiter certaines conditions favorables au passage à l'engagement, et, in fine, réduire la traduction de l'intention au comportement attendu à savoir : l'engagement. Ce manque d'identification des apprenantes au contenu de l'animation sera approfondi dans l'analyse du facteur relatif à l'adaptation du module au capital social de tous.

d. La perception de l'engagement et l'utilisation des nudges de normes sociales

Facteur ou indicateur	Moyenne calculée
La perception de l'engagement et l'utilisation des nudges de normes sociales	(M=3,98)
• Indicateur normalisation de l'engagement	(M=4,62)
• Indicateur accessibilité de l'engagement	(M=2,95)
• Indicateur perception de l'engagement	(M=4,33)

Passons maintenant à la perception de l'engagement et à l'utilisation des nudges de norme sociale. Le score calculé mesure les indicateurs concernant la

perception de l'engagement par les jeunes. Est-il perçu comme normal, valorisé ou même accessible par les jeunes ayant assisté à l'animation ? La moyenne est plutôt bonne, avec un score de (M=3,98). Cependant, au niveau des indicateurs, le score varie significativement. Pour les indicateurs de normalisation et de perception de l'engagement, les moyennes sont relativement élevées à (M=4,62) et (M=4,33). En revanche, l'indicateur d'accessibilité de l'engagement obtient un score nettement plus faible de (M=2,95). Cela montre que les participantes ont davantage de difficultés à se projeter concrètement dans un engagement. Nous comprenons ainsi que, parmi les jeunes, l'engagement est globalement perçu comme positif et normal, mais qu'il est moins perçu comme accessible.

Ce décalage met en évidence une limite significative du module : si l'engagement est perçu comme normal et positif, il reste encore largement considéré comme peu accessible par les jeunes. L'utilisation de nudges de normes sociales constitue un levier particulièrement pertinent pour pouvoir améliorer ce score. En agissant sur les normes perçues, ces nudges pourraient constituer une piste susceptible d'influencer les représentations perçues autour de l'engagement, en le normalisant davantage, et surtout, en le rendant plus concret et atteignable, reconfigurant ainsi l'espace de décision des apprenants. Les résultats peuvent laisser penser que ce potentiel pourrait être davantage mobilisé en utilisant le désir de conformité sociale pour favoriser le passage à l'action.

e. Adaptation au capital social de chacun

Facteur ou indicateur	Moyenne calculée
Adaptation au capital social de tous	(M=3,54)
• Indicateur sentiment de légitimité	(M=4,33)
• Indicateur identification	(M=2,63)
• Indicateur prise en compte des réalités	(M=4,52)

Le prochain facteur est l'adaptation du module au capital social de chacun des apprenants. Les indicateurs mesurés pour analyser ce facteur sont le sentiment de légitimité, l'identification, et la prise en compte des réalités. Ce facteur obtient un score global de (M=3,54). Par comparaison, c'est le facteur avec le score le plus bas.

Cependant, il est important de nuancer car les différents indicateurs ont obtenu des scores très différents. Les indicateurs sentiment de légitimité et prise en compte des réalités obtiennent de très bons scores, respectivement de (M=4,33) et de (M=4,52), tandis que l'indicateur d'identification obtient un score relativement faible de (M=2,63). Analysons à présent ces deux cas distincts.

Les deux indicateurs ayant obtenu de bons scores, l'indicateur du sentiment de légitimité et celui de la prise en compte des différentes réalités des apprenants indiquent que le module parvient à créer un sentiment de légitimité formelle, où les apprenants se sentent inclus.

Néanmoins, avec l'indicateur d'identification, c'est ici que se révèle la principale limite du module au regard des dynamiques de groupe. Ce résultat de (M=2,63) fait écho à ce qui avait déjà été observé avec le facteur sur la compétence de contextualisation, où les apprenantes percevaient le module comme clair mais peu ancré dans leur vécu.

Nous pouvons émettre plusieurs hypothèses quant à la faiblesse de ces résultats. Tout d'abord, un manque d'adéquation entre les exemples utilisés dans l'animation et les expériences réelles des apprenants peut exister. Bien que la prise en compte des différentes réalités des participants semble avoir été reconnue, les participantes déclarent une identification limitée aux contenus proposés. Il est ainsi possible que les situations présentées se montrent trop générales, abstraites, ou éloignées du quotidien des apprenants, limitant leur capacité à s'y projeter.

Deuxièmement, le fait qu'il y ait une faible identification des jeunes aux contenus pourrait être dû aux inégalités de capital social. En effet, les apprenants ne disposent pas des mêmes ressources pour s'approprier les contenus éducatifs et dans cette situation, il est possible que le module d'ECMS de la Croix-Rouge ne prenne pas ces différences assez en compte. Par cela, nous entendons que le module peut reposer sur des présupposés concernant les intérêts ou connaissances des apprenants associés à un certain capital social, ce qui engendre que les jeunes ne possédant pas ces codes s'identifient moins aux contenus abordés.

Troisièmement, cette faiblesse de l'identification des jeunes aux contenus proposés pourrait être liée au manque de récits concrets et incarnés. En effet, bien que le module propose des possibilités d'engagement et donne des exemples de projets

déjà réalisés, il ne s'appuie pas suffisamment sur des parcours de jeunes réels, situés socialement, et avec lesquels les apprenants pourraient s'identifier plus facilement. L'absence de figures proches ou de témoignages concrets de jeunes engagés pourrait, de cette façon, limiter la projection des apprenants dans les situations présentées.

Pour finir, il est également possible que les thématiques abordées soient perçues comme éloignées des préoccupations immédiates de certains jeunes. En fonction de leur contexte de vie, certains apprenants peuvent ne pas accorder de priorité aux enjeux présentés dans ce module, rendant ses contenus moins intéressants à leurs yeux, et limitant leur sentiment d'être concernés et de s'y identifier.

Ces résultats témoignent d'un certain décalage avec le module qui est inclusif dans sa forme, mais ne parvient pas à s'ancrer pleinement dans les réalités sociales des apprenants. Ce faible niveau d'identification pourrait contribuer à reproduire certaines inégalités sociales en matière d'engagement, en bénéficiant principalement aux jeunes déjà familiers des codes et des thématiques promues par l'ECMS.

f. Posture de l'animateur

Facteur ou indicateur	Moyenne calculée
Posture de l'animateur	(M=4,67)
• Indicateur valorisation des élèves	(M=4,81)
• Indicateur posture horizontale	(M=4,57)
• Indicateur ouverture et non injonction	(M=4,62)

Pour finir, le facteur de la posture de l'animateur obtient quant à lui le score le plus élevé de (M=4,67). Ce facteur semble donc être un point particulièrement bien mobilisé par l'animation de la Croix-Rouge. Le score calculé représente les indicateurs de la valorisation des apprenants, de la posture horizontale et de l'ouverture et la non-injonction de l'animateur. Avec le score obtenu très élevé, l'animateur semble agir comme un accompagnateur de l'apprentissage, et invite les participants à mobiliser leurs propres expériences lors de l'animation. Les participantes perçoivent sa posture comme contribuant à une dynamique de groupe plus inclusive, ce qui est positif pour l'impact du module. Elle contribue également à la constitution d'un cadre pédagogique

favorable à l'appropriation collective des enjeux présentés et à l'engagement des jeunes comme acteurs du changement.

Posons maintenant des hypothèses sur les raisons de ce score très élevé. Pour commencer, les animateurs ont comme consignes de valoriser les propos des apprenants, d'encourager les interactions au maximum, et d'être très accessibles. Cela pourrait donc contribuer à la perception d'une bonne posture de l'animateur par les apprenants. Une hypothèse complémentaire peut être formulée, concernant la proximité entre l'animateur et les apprenants. Par exemple, une proximité d'âge et une connaissance préalable du groupe, peut renforcer le sentiment de confiance et la qualité des interactions.

Analyse croisée

Après avoir analysé la présence des facteurs identifiés dans la revue de la littérature comme constituant des conditions potentiellement favorables à l'engagement des jeunes à travers les dynamiques de groupe, il est important de créer des liens entre certains d'entre eux, car ils n'agissent pas de façon isolée : ces différentes dynamiques de groupe sont liées et agissent simultanément.

Par exemple, la recommandation d'intégrer des exemples plus proches des jeunes a un impact sur trois facteurs. Intégrer ces exemples agit premièrement sur l'apprentissage social avec les stratégies de sélection du « who » stratégies, où les individus apprennent des gens socialement plus proches d'eux. Ensuite, cela agit également comme un nudge de norme sociale en modifiant les normes sociales perçues des apprenants. Cette intégration agit sur les normes en rendant le comportement cherché à être adopté plus normal et majoritaire, par l'exposition d'un exemple d'une personne socialement proche des apprenants s'étant engagée. Finalement, cette recommandation agit également dans le facteur d'adaptation au capital social de tous. En présentant des exemples proches socialement des apprenants, ceux-ci pourraient s'y identifier plus facilement, et cela contribuerait à ce qu'ils se projettent davantage dans les situations présentées. De cette façon, mettre plus d'exemples proches des jeunes agit triplement, sur trois facteurs.

Comme observé précédemment, un lien peut aussi être établi entre le facteur de compétence de contextualisation et le facteur de l'adaptation au capital social de tous les apprenants. La contextualisation nécessite de prendre en compte les structures sociales et les expériences vécues des jeunes, mais cela n'est pas possible sans une réelle considération du capital social des apprenants, pour qu'ils puissent s'approprier les contenus. De cette façon, ces deux facteurs apparaissent étroitement liés, dans la mesure où, pour que les apprenants s'identifient aux situations exposées, le module doit être adapté à leurs réalités, ce qui ne peut pas se produire s'il n'est pas adapté au capital social de chacun.

Un autre croisement pertinent concerne les effets de pairs et la posture de l'animateur. L'analyse sur les effets de pairs a révélé que les participantes perçoivent un climat de participation favorable, caractérisé par une ambiance donnant envie de participer et un sentiment d'aisance. Or, cela ne dépend pas uniquement des effets de pairs présents. La posture de l'animateur contribue également à instaurer cette dynamique, avec la valorisation des réflexions des apprenants, les échanges horizontaux et les interactions encouragées. Dans ce cadre, il est possible de considérer que la posture de l'animateur constitue un élément du contexte pédagogique susceptible d'être associé à des conditions perçues comme favorables aux interactions entre pairs et à la participation de l'ensemble du groupe.

Ces croisements illustrent que les facteurs n'agissent pas de manière isolée, et qu'ils sont interdépendants. Cela souligne l'importance d'avoir également une approche globale dans la conception d'un module d'ECMS, où chaque levier d'action pour un facteur peut aussi agir sur les autres. Dès lors, penser ces dynamiques de manière intégrée apparaît comme une condition importante pour maximiser l'impact du module et ainsi l'engagement des jeunes.

Conclusion des résultats

Dans l'ensemble, ces résultats mettent en évidence que, dans le module d'ECMS de la Croix-Rouge, les participantes perçoivent la présence de plusieurs conditions associées aux dynamiques de groupe susceptibles de renforcer l'engagement des jeunes. Certains facteurs, tels que la posture de l'animateur et la prise en compte globale des effets de pairs, semblent particulièrement bien mobilisés.

À l'inverse, d'autres apparaissent plus perfectibles, notamment l'identification des apprenants, liée à la prise en compte du capital social, ainsi que la perception de l'engagement comme accessible.

À travers ces résultats, des pistes d'amélioration du module peuvent être identifiées. Celles-ci sont des leviers d'actions concrets pour optimiser le module dans sa prise en compte des dynamiques de groupes, dans le but d'augmenter l'engagement des jeunes. Elles seront présentées en profondeur dans la section de discussion.

V. Discussion

Cette section de discussion reviendra sur toute la démarche réalisée dans le cadre de ce mémoire, sur l'interprétation des résultats et sur l'utilisation de celle-ci pour améliorer le module d'ECMS de la Croix-Rouge. De cette façon, des recommandations d'adaptations de ce module pour en renforcer son potentiel en matière d'engagement des jeunes seront proposées. Nous aborderons finalement les limites que comporte ce travail ainsi que des pistes de réflexion pour aller plus loin dans l'analyse.

Pour rappel, ce travail consiste à analyser comment, à travers les caractéristiques des groupes ainsi que les dynamiques s'y retrouvant, nous pouvons adapter au mieux le dispositif éducatif d'ECMS proposé par la Croix-Rouge, pour qu'il ait le plus d'impact possible sur l'engagement des jeunes. La revue de la littérature nous a permis de repérer les dynamiques présentes au sein des groupes, constituant des facteurs importants à prendre en compte dans un module d'ECMS, pour en renforcer le potentiel en matière d'engagement des jeunes. Nous avons ensuite analysé, grâce à des questionnaires, la perception des apprenants sur la présence de ces facteurs dans le module, et les résultats obtenus ont été exposés et interprétés.

Les résultats suggèrent que les participantes perçoivent que le module de la Croix-Rouge intègre globalement les facteurs identifiés précédemment. Cependant, tous ces facteurs n'ont pas la même présence. La prise en compte du capital social, et plus particulièrement l'indicateur d'identification des jeunes, constitue un point faible du module dans la prise en compte des dynamiques de groupe. De même, la perception de l'engagement comme accessible apparaît également comme un élément insuffisamment développé, et constitue un autre point négatif du dispositif en matière d'impact sur l'engagement.

Sur base de l'interprétation des résultats, quelques recommandations peuvent être formulées à l'égard du module de la Croix-Rouge, pour qu'il ait un meilleur impact sur l'engagement des jeunes. Voici les leviers d'actions décelés.

Premièrement, le module pourrait intégrer des témoignages plus concrets de jeunes s'engageant. Que ça soit en tant que volontaire à la Croix-Rouge, ou d'autres façons, il manque le prénom, le parcours de vie d'un jeune qui s'est engagé. Comme vu dans la section d'analyse croisée des résultats, en faisant cela, nous agissons au

niveau de plusieurs facteurs. Pour commencer, nous agissons au niveau du facteur de l'utilisation de l'apprentissage social avec les « who » stratégies développées par Laland (2004). En mettant un exemple proche socialement des jeunes, ils auront plus recours à l'apprentissage social envers cette personne. Ensuite, mettre un exemple comme ceci agirait comme un nudge de norme sociale au sens de Vigors (2018), car, par l'exposition à cet exemple, nous influençons le contexte de décision des apprenants en cherchant à rendre le comportement d'engagement plus normal, majoritaire, et surtout accessible. Le facteur d'adaptation au capital social de tous est aussi concerné, car en présentant des exemples proches socialement des apprenants, ceux-ci pourraient s'y identifier et se projeter davantage dans les situations présentées. De cette façon, l'utilisation d'exemples plus proches socialement des apprenants peut favoriser des conditions perçues comme plus propices à l'engagement des jeunes au sein de plusieurs facteurs.

Deuxièmement, au-delà de présenter plus d'exemples concrets, le module pourrait utiliser davantage de nudges de normes sociales. Ce levier d'action s'inscrit directement dans les travaux de Vigors (2018) sur la réduction du knowledge-behavior-gap via les normes perçues, ainsi que dans la Theory of Planned Behavior d'Ajzen (1991) concernant l'influence des normes subjectives. Le but ici serait de reconfigurer l'environnement social de la décision d'engagement, en agissant sur le désir de conformité sociale. Voici quelques exemples de phrases que le module pourrait intégrer à cet effet : « Dans beaucoup de groupes comme le vôtre, certains jeunes ont déjà commencé à s'engager. », « Participer à une action, même petite, est quelque chose de très apprécié. », « Pas besoin d'énormément de temps pour s'engager, des jeunes comme vous commencent souvent par de petites actions comme aider de temps en temps ou participer à un événement. », « Souvent, il suffit qu'une personne s'engage pour que les autres suivent. ». Ainsi, l'engagement semble plus accessible, ce qui pourrait induire les apprenants à le considérer et à l'adopter davantage.

De plus, le module pourrait mieux s'adapter aux réalités sociales de tous. Cette recommandation trouve son fondement théorique dans la compétence de contextualisation (Sauvage, Luntadi & Tupin, 2012), et dans l'analyse du capital social de Bourdieu (1980), mobilisée par Farhi (2023). Au vu du faible résultat quant à l'identification des apprenantes aux contenus proposés de ($M=2,63$), le module devrait

être amélioré, dans le sens d'arriver à mieux ancrer ses contenus dans la réalité sociale des participants. Cette recommandation constitue le levier central à améliorer pour augmenter l'identification des apprenants au module, et de cette façon, renforcer son potentiel en matière d'engagement des jeunes. Concrètement, plusieurs mécanismes peuvent être imaginés pour arriver à cela.

Par exemple, des temps d'expression avant de commencer les activités peuvent être envisagés. Le but serait de recueillir les représentations, expériences, préjugés ou croyances des apprenants par rapport à l'engagement. Plusieurs dispositifs éducatifs pourraient être imaginés à cet effet, comme des discussions guidées, des tours de parole ou des nuages de mots, qui permettraient d'identifier les contextes et structures sociales des participants afin d'adapter les exemples utilisés et les situations présentées à leurs réalités.

Des activités participatives, où les apprenants deviennent eux-mêmes producteurs de contenu, pourraient également être envisagées. Au-delà d'appréhender, dès le début de l'animation, les représentations qu'ont les jeunes sur l'engagement, le module pourrait intégrer des activités participatives, où ils deviennent eux-mêmes producteurs du contenu. Ils pourraient, par exemple, être invités à imaginer des formes d'engagement qu'ils considèrent accessibles pour eux, dans leur propre situation. Bien que des exemples adaptés aux réalités des apprenants se montreraient pertinents à utiliser pour générer une identification, partir du public de cette façon pourrait encourager d'autant plus l'identification, en valorisant la diversité des expériences.

Au-delà des activités engendrant de la participation chez les apprenants, il serait pertinent d'intégrer des exemples et témoignages diversifiés de jeunes ayant des profils variés au sein de l'animation. La variété des témoignages et des exemples pourrait se situer à différents niveaux : socio-économique, temporel avec des emplois du temps différents, scolaire, familial ou encore territorial. Il serait également pertinent de présenter des formes d'engagement diversifiées, allant d'un bénévolat ponctuel à un engagement régulier, et de montrer les différentes motivations qu'ont les jeunes s'étant engagés (gain de compétence, envie d'aider les autres, besoin de se sentir utile ou envie de rencontrer des gens). L'objectif est de représenter différentes réalités sociales afin de renforcer l'identification des apprenants, en leur permettant de se reconnaître dans au moins une des situations proposées.

La dernière recommandation pour le module concerne le renforcement de la durabilité de celui-ci. Elle s'appuie sur les travaux de Giraud et al. (2022) qui soulignent l'importance d'une approche à long terme en ECMS. En effet, le caractère à court terme du module constitue une limite dans l'adoption comportementale de l'engagement chez les jeunes. Cependant, cela ne dépend pas uniquement de la Croix-Rouge, mais aussi des personnes responsables du groupe où l'animation est donnée. Quelques pistes peuvent tout de même être envisagées. La première serait de transmettre des informations concrètes sur des opportunités d'engagement qui concernent les jeunes. Par exemple, donner les dates des événements futurs où les jeunes pourraient être bénévoles ou participer, et partager quelles maisons Croix-Rouge cherchent des jeunes pour quelles activités. Cela permettrait aux jeunes de se projeter davantage dans des actions concrètes.

De plus, un suivi à moyen terme serait bénéfique pour l'ancrage de l'expérience vécue. Cela pourrait consister à un moment retour après le projet concret, où une discussion a lieu sur le déroulement du projet, des façons de l'améliorer, et le ressenti qu'ont les jeunes.

Si le contexte où le module est donné le permet, imaginer un engagement plus récurrent avec l'organisation serait la forme ultime d'ancrage du module dans la durabilité. Dans le cas où le module est donné dans une école, la création d'une option Croix-Rouge où l'on réfléchit à des actions tout au long de l'année serait optimale. Imaginer la récurrence du projet réalisé en le réitérant chaque année ou semestre serait également bénéfique. Dans le contexte du scoutisme, imaginer cette même récurrence dans le projet réalisé serait également envisageable et apporterait un réel ancrage aux jeunes.

Pour finir cette section de discussion, il est important de considérer les limites rencontrées et des pistes permettant d'aller plus loin dans cette recherche.

Tout d'abord, pour approfondir cette analyse, interroger des jeunes ayant participé à l'entièreté du module développé par la Croix-Rouge se montrerait pertinent. En effet, la deuxième partie de l'animation comprend toute la mise en projet des apprenants, de sa création à son exécution, et les jeunes y vivent une véritable expérience d'engagement. Mesurer leur perception sur l'engagement serait, dès lors,

intéressant pour encore mieux évaluer l'impact réel du dispositif sur l'engagement, et adapter le module en fonction.

De plus, plusieurs limites méthodologiques abordées préalablement sont également à considérer. La composition homogène de l'échantillon, l'utilisation de questionnaires Likert reposant sur des auto-déclarations, la relation préalable avec le terrain et la dynamique préexistante au sein du groupe constituant l'échantillon constituent des limites importantes de ce travail. À cela s'ajoute le fait que les indicateurs mobilisés mesurent des perceptions, et non l'activation effective des mécanismes théoriques identifiés dans la littérature, ni leur effet direct sur l'engagement. Les résultats doivent donc être interprétés comme des indices de conditions favorables perçues, plutôt que comme une démonstration causale.

Une autre limite de cette recherche est constituée par le caractère transversal de l'analyse. Bien que celui-ci permette de capter, à un moment précis, les perceptions des apprenants, ce type d'analyse ne permet pas de constater de l'évolution des perceptions tout au long du module. Adopter une approche longitudinale permettrait de mieux évaluer l'impact du module sur les perceptions des individus. Pour cela, nous pourrions imaginer une façon de recueillir des données, où les apprenants répondraient à un questionnaire avant et après l'animation.

Enfin, ce travail s'est centré sur les dynamiques de groupe et a délibérément laissé de côté les caractéristiques individuelles. Une approche complémentaire, intégrant ces caractéristiques individuelles, permettrait d'obtenir une vision plus globale sur l'engagement et sur l'évaluation du module d'ECMS de la Croix-Rouge.

Conclusion

Pour conclure, ce travail suggère que certaines dynamiques de groupes pourraient exercer une influence déterminante sur l'apprentissage, l'impact des dispositifs d'ECMS, et l'engagement des jeunes. Ces dynamiques apparaissent comme des leviers importants du changement, et doivent être prises en compte au même titre que les facteurs individuels.

En articulant cadre théorique et analyse empirique, ce mémoire a analysé concrètement le module d'ECMS de la Croix-Rouge, sur base des concepts théoriques mobilisés. Cette démarche a permis d'identifier plusieurs pistes d'adaptation visant à renforcer l'impact du dispositif sur l'engagement des jeunes, notamment en termes d'identification plus concrète, d'ancrage dans les réalités sociales et de renforcement de la durabilité.

Les résultats montrent que les participantes perçoivent globalement la présence de plusieurs dynamiques identifiées dans la littérature au sein du module. Toutefois, certaines dynamiques semblent plus fragilement mobilisées, en particulier l'identification des apprenants aux contenus proposés ainsi que la perception de l'engagement comme accessible, qui présentent des scores plus faibles. Ces éléments constituent des points d'attention importants à prendre en compte pour renforcer l'impact du dispositif sur l'engagement des jeunes.

Au-delà du cas étudié étant le module d'ECMS de la Croix-Rouge, ce travail met en lumière un enjeu sociétal plus large, propre aux dispositifs d'ECMS. Comme le souligne Farhi (2023), ces dispositifs peuvent parfois sembler réservés à un seul type de public, reflétant les inégalités en excluant davantage les jeunes déjà précarisés. Les résultats obtenus pour l'indicateur d'identification invitent à considérer cette question avec attention. Il est néanmoins nécessaire de prendre des précautions. En effet, le résultat moyen de cet indicateur ne s'explique pas uniquement par la non-identification au contenu à cause d'un capital social différent, comme nous avons pu l'expliquer précédemment.

Tout de même, ce mémoire souligne l'importance de concevoir des dispositifs éducatifs capables de s'ancrer dans la diversité des réalités sociales des jeunes. Il rappelle que l'ECMS, dont la finalité est le fait de transformer les apprenants pour qu'ils contribuent à un monde plus tolérant, équitable et pacifique, ne sera en mesure

d'atteindre pleinement ses objectifs uniquement si elle parvient à inclure l'ensemble des publics.

Considérer les dynamiques de groupes dans l'ECMS n'est donc pas un simple choix pédagogique, c'est un enjeu fondamental pour améliorer l'engagement de tous les jeunes.

Bibliographie

- Ajzen, I. (1991). *The theory of planned behavior*. Organizational Behavior and Human Decision Processes, Theories of Cognitive Self-Regulation, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bourdieu, P. (1980). *Le capital social*. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069
- Brodaty, T. (2010). *Les effets de Pairs dans l'Éducation : une Revue de Littérature*. Revue d'économie politique, 120(5), 739-757. <https://doi.org/10.3917/redp.205.0739>
- European Commission. (2022b). *Commission staff working document accompanying the document proposal for a Council recommendation on the mobility of young volunteers across the European Union*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8cb18126-7488-11ec-9136-01aa75ed71a1/language-en>
- Farhi, A. (2023). *L'Éducation à la Citoyenneté Mondiale et Solidaire : Une éducation ou des éducations ? Analyse de la diversité des publics touchés, à travers le spectre des séjours d'immersion*. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/319922>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). *Document de synthèse 2019 : Décret et arrêté relatifs à l'éducation permanente*. Bruxelles.
- France Bénévolat. (2025). *Baromètre du bénévolat 2025 : Part du bénévolat ponctuel dans le bénévolat associatif selon l'âge*. Ifop.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Presses Universitaires de France.
- Giraud, C., Pirotte, G., & Faulx, D. (2022). *Manuel d'éducation à la citoyenneté mondiale : Une perspective belge*. PUL - Presses universitaires de Louvain. <https://dial.uclouvain.be/PUL/object/pul%3A29303100076310>

- Global Education Network Europe. (2022). *La Déclaration de Dublin : Un cadre stratégique pour améliorer et développer l'éducation à la citoyenneté mondiale en Europe à l'horizon 2050*.
- Kechidi, M. (2005). *La théorie de la structuration : Une analyse des formes et des dynamiques organisationnelles*. Relations industrielles / Industrial Relations, 60(2), 348-369. <https://doi.org/10.7202/011725ar>
- Ketele, J.-M. D. (2022). *Chapitre 8. La recherche évaluative : Enquête empirique et/ou expertise*. In *Enquêter dans les métiers de l'humain* (Vol. 2, p. 300-317). Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.01.0300>
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). *Mind the Gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior?* Environmental Education Research, 8(3), 239–260. <https://doi.org/10.1080/13504620220145401>
- Laland, K. N. (2004). *Social learning strategies*. Learning & Behavior, 32(1), 4-14. <https://doi.org/10.3758/BF03196002>
- Pinho, A. da S., Molleman, L., Braams, B. R., & van den Bos, W. (2021). *Majority and popularity effects on norm formation in adolescence*. Scientific Reports, 11(1), 12884. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-92482-8>
- Prester, G., Amadori, A., Sangiuliano, F., Taverna, L., Basso, D., & Brighi, A. (2025). *The impact of social norms and conformity on cyberbullying perpetration among adolescents: An integration of the theory of planned behavior model*. Frontiers in Psychology, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1492295>
- Sacerdote, B. (2011). *Peer Effects in Education: How Might They Work, How Big Are They and How Much Do We Know Thus Far?* (Vol. 3, p. 249-277). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53429-3.00004-1>
- Sauvage Luntadi, L., & Tupin, F. (2012). *La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage*. Phronesis, 1(1), 102-117. <https://doi.org/10.7202/1006488ar>

Schertenleib, G.-A. (s. d.). *Hétérogénéité culturelle et intégration – prise en compte de l'hétérogénéité des publics scolaires.*

Shaw, A., & Dolan, P. (2022). *Youth Volunteering: New Norms for Policy and Practice. In Social Activism - New Challenges in a (Dis)connected World.* IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.108441>

Sheeran, P. (2002). *Intention—Behavior Relations: A Conceptual and Empirical Review.* European Review of Social Psychology, 12(1), 1-36. <https://doi.org/10.1080/14792772143000003>

Spears, R. (2021). *Social Influence and Group Identity.* Annual Review of Psychology, 72, 367-390. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-070620-111818>

UNESCO. (2015). *Education à la citoyenneté mondiale : Thèmes et objectifs d'apprentissage.* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233240>

Vigors, B. (2018). *Reducing the Consumer Attitude–Behaviour Gap in Animal Welfare: The Potential Role of ‘Nudges’.* Animals, 8(12), 232. <https://doi.org/10.3390/ani8120232>

Outils d'assistance rédactionnelle :

OpenAI. (2026). *ChatGPT* (version GPT-5.5) [Modèle de langage]. <https://chat.openai.com/>

DeepL SE. (s.d.). *DeepL Write.* <https://www.deepl.com/fr/write>

Annexes

1. Tableau de correspondance entre facteurs, indicateurs et questions

Questionnaire utilisant l'échelle de Likert, chaque question est à classer de 1 à 5 par les élèves ayant eu l'animation d'ECMS.

- 1 = Pas du tout d'accord
- 2 = Plutôt pas d'accord
- 3 = Neutre
- 4 = Plutôt d'accord
- 5 = Tout à fait d'accord

Voir la motivation au début :

- Q.1 L'animation m'a donné envie de m'engager dans une action ou d'aider les autres

Facteurs identifiés dans la revue de la littérature	Indicateurs	Questions
Prise en compte de l'apprentissage social	Niveau d'incertitude et de réflexion	Q.2. Le module m'a amené à réfléchir à des sujets auxquels je n'avais jamais vraiment pensé avant.
	Influence des modèles et exemples	Q.3. J'ai mieux compris les sujets abordés pendant l'animation.
		Q.4. Les exemples présentés étaient proches de situations que des jeunes peuvent vivre.
Effets de pairs	Climat de participation	Q.5. Je me suis senti à l'aise pour donner mon avis pendant l'animation.
	Influence des pairs	Q.6. L'ambiance dans le groupe donnait envie de participer.
	Normes implicites	Q.7. L'avis des autres élèves m'a fait réfléchir ou changer de point de vue. Q.8. Si plusieurs élèves de ma classe s'engagent, cela pourrait me donner envie de le faire aussi.

Compétence de contextualisation	Adaptation au groupe Ancrage dans le vécu (repris dans une question dans capital social) Clarté pédagogique	Q.9 Les activités étaient adaptées à notre classe et à notre âge. Q.10. Les objectifs de l'animation ont été expliqués clairement. Q.11.Les consignes étaient faciles à comprendre.
Utilisation de nudges de normes sociales	Normalisation de l'engagement Accessibilité de l'engagement Perception de l'engagement	Q.12.L'animation montrait que s'engager est quelque chose que des jeunes peuvent faire. Q.13.J'ai eu l'impression que beaucoup de jeunes s'engagent dans la société Q.14.Dans notre classe, s'engager est vu comme quelque chose de positif.
Adapté au capital social de tous	Sentiment de légitimité Identification Prise en compte des réalités	Q.15.Je me suis senti légitime pour donner mon avis pendant les discussions Q.16.Je me suis reconnu dans certaines situations présentés. Q.17.Je me suis senti concerné par les sujets abordés Q.18.L'animation montrait que les élèves peuvent avoir des réalités différentes.
Posture de l'animateur	Valorisation des élèves Posture horizontale Ouverture et non injonction	Q.19.L'animateur a valorisé les idées et interventions des élèves. Q.20.Je me suis senti écouté et respecté par l'animateur. Q.21.L'animateur encourageait les élèves à réfléchir et donner leur propre opinion.

2. Questionnaire distribué aux répondants

Ce questionnaire est anonyme et vise à recueillir ton avis sur l'animation.

Pour chaque phrase, indique ton niveau d'accord en entourant un chiffre de 1 à 5.

Échelle :

1= Pas du tout d'accord

2 = Plutôt pas d'accord

3 = Neutre

4 = Plutôt d'accord

5 = Tout à fait d'accord

L'animation m'a donné envie de m'engager dans une action ou d'aider les autres.

- 1 2 3 4 5

Je me suis senti écouté et respecté.

- 1 2 3 4 5

Les activités étaient adaptées à notre classe et à notre âge.

- 1 2 3 4 5

L'avis des autres élèves m'a fait réfléchir ou changer de point de vue.

- 1 2 3 4 5

Les exemples présentés étaient proches de situations que des jeunes peuvent vivre.

- 1 2 3 4 5

L'ambiance dans le groupe donnait envie de participer.

- 1 2 3 4 5

Les objectifs de l'animation ont été expliqués clairement.

- 1 2 3 4 5

Je me suis reconnu dans certaines situations présentées.

- 1 2 3 4 5

J'ai mieux compris les sujets abordés pendant l'animation.

- 1 2 3 4 5

Si plusieurs élèves de ma classe s'engagent, cela pourrait me donner envie de le faire aussi.

- 1 2 3 4 5

L'animation montrait que s'engager est quelque chose que des jeunes peuvent faire.

- 1 2 3 4 5

Je me suis senti à l'aise pour donner mon avis pendant l'animation.

- 1 2 3 4 5

Dans notre classe, s'engager est vu comme quelque chose de positif.

- 1 2 3 4 5

L'animateur encourageait les élèves à réfléchir et à donner leur propre opinion.

- 1 2 3 4 5

Le module m'a amené à réfléchir à des sujets auxquels je n'avais jamais vraiment pensé avant.

- 1 2 3 4 5

Je me suis senti concerné par les sujets abordés.

- 1 2 3 4 5

J'ai eu l'impression que beaucoup de jeunes s'engagent dans la société.

- 1 2 3 4 5

L'animateur a valorisé les idées et interventions des élèves.

- 1 2 3 4 5

Je me suis senti légitime pour donner mon avis pendant les discussions.

- 1 2 3 4 5

Les consignes étaient faciles à comprendre.

- 1 2 3 4 5

L'animation montrait que les élèves peuvent avoir des réalités différentes.

- 1 2 3 4 5

3. Tableau synthétique des résultats

Facteur ou indicateur	Moyenne calculée
Prise en compte de l'apprentissage social	(M=3,82)
• Indicateur niveau d'incertitude et de réflexion	(M=3,83)
• Indicateur d'influence des modèles et exemples	(M= 3,8)
Effets de pairs	(M=4,17)
• Indicateur climat de participation	(M=4,55)
• Indicateur influence des pairs	(M=3,81)
• Indicateur normes implicites	(M=3,75)
Compétence de contextualisation	(M=4,71)
• Indicateur adaptation au groupe	(M=4,60)
• Indicateur clarté pédagogique	(M=4,76)
Utilisation des nudges de normes sociales	(M=3,98)
• Indicateur normalisation de l'engagement	(M=4,62)
• Indicateur accessibilité de l'engagement	(M=2,95)
• Indicateur perception de l'engagement	(M=4,33)
Adaptation au capital social de tous	(M=3,54)
• Indicateur sentiment de légitimité	(M=4,33)
• Indicateur identification	(M=2,63)
• Indicateur prise en compte des réalités	(M=4,52)
Posture de l'animateur	(M=4,67)
• Indicateur valorisation des élèves	(M=4,81)
• Indicateur posture horizontale	(M=4,57)
• Indicateur ouverture et non injonction	(M=4,62)

4. Screenshots de la première partie de l'animation

Contenu de l'animation

- Naissance de la Croix-Rouge
- L'Organisation
- Nos fondamentaux
- Les activités de la Croix-Rouge
- Débat mouvant
- Explication sur l'engagement citoyen solidaire



Nos Fondamentaux

Mission

Agissons pour **préparer, secourir et accompagner** toute personne en situation de vulnérabilité à surmonter **les crises individuelles et collectives** grâce à la mobilisation citoyenne et à des actions de proximité, efficaces, pertinentes et pérennes.

Vision

Ensemble, agissons pour une humanité plus solidaire

Principes

Humanité, Impartialité, Neutralité, Indépendance, Volontariat, Unité, Universalité

Valeurs

Engagement, Bienveillance, Diversité et Coopération



Quelles activités pensez-vous que
la Croix-Rouge de Belgique propose
?

CROIX-ROUGE
de Belgique 



—
Débat mouvant

CROIX-ROUGE 
de Belgique

Est-ce que faire les courses pour votre voisin de 80 ans s'inscrit dans une action solidaire ?

L'engagement citoyen solidaire

L'engagement citoyen et solidaire est un phénomène :

- 1) Complexe,
- 2) Personnel,
- 3) Sujet à diverses interprétations.

Il n'existe pas de réponse absolue ou universelle, mais il est destiné à la construction d'une société plus **juste, équitable** et **respectueuse des droits de chacun**, en mettant l'accent sur le soutien aux plus démunis et la **coopération collective**.

L'engagement citoyen solidaire

Comment je peux m'engager ? Différents niveaux d'engagement accessible à vous :

- **Bénévolat régulier** : participer à des missions qui correspondent à votre emploi du temps et vos valeurs.
Ex: être volontaire à la Croix-Rouge, Oxfam, Greenpeace-1 j./semaine, 1 j./mois-
- **Evènements solidaires** : prêter main forte ponctuellement à des associations ou des événements solidaires
Ex: Le relais pour la vie de la fondation contre le cancer, la campagne BOB, Marche parrainée, volontaire de crise avec la Croix-Rouge, création collective d'un projet
- **Agir au quotidien**: soutenir les producteurs locaux, les marques plus éthiques, soutenir une économie plus responsable, éviter la surconsommation,
Ex : tout le monde peut agir, y compris vous
- **Participation citoyenne**: participer aux décisions affectant l'intérêt général, participer aux conseils communaux des jeunes..
Ex : enquête du forum des jeunes



Pourquoi nous sommes là ?

On croit en vous, en votre créativité, et votre engagement !

"Pour accomplir notre mission et participer à l'évolution du monde de demain, nous avons pour ambition de soutenir les jeunes dans la création d'un avenir plus solidaire. En les sensibilisant et en les incitant à s'impliquer dans des projets, nous voulons les encourager et les aider à devenir acteurs de ce changement. »



Exemples de ce qui a déjà été fait

Goûter avec des
MENA d'un centre
d'accueil

Après midi avec des
résidents d'une
maison de repos

Récolte et distribution
de jouets au profit
d'enfants de familles
précarisées

Création d'une
Vestiboutique
éphémère

Création d'une
« option » CRB au
sein de l'école



Face à l'évolution des modes d'engagement des jeunes plus ponctuels, flexibles et moins durables au sein des structures traditionnelles, de nombreuses organisations, dont la Croix-Rouge, peinent à mobiliser et fidéliser de nouveaux jeunes volontaires. Pour répondre à cet enjeu, ce mémoire étudie comment les dynamiques de groupe peuvent renforcer l'impact des dispositifs d'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire (ECMS) sur l'engagement des jeunes. À partir d'une revue de littérature approfondie, il identifie les caractéristiques et dynamiques de groupe essentielles à prendre en compte pour favoriser le passage de la sensibilisation à l'engagement concret des jeunes. Il évalue ensuite, à travers une analyse empirique, dans quelle mesure le module développé par la Croix-Rouge intègre ces dynamiques, avant de formuler des recommandations concrètes pour améliorer son impact sur l'engagement des jeunes.

Éducation à la citoyenneté mondiale, engagement, jeunesse, dynamiques de groupe,
dispositif éducatif

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication

École des sciences politiques et sociales (PSAD)

Place Montesquieu, 1 bte L2.08.05, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/psad