

APPRENDRE DES EXPÉRIENCES EN EDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE ET À LA SOLIDARITÉ INTERNATIONALE

Capitalisation du projet REDDSO
Régions pour une éducation au développement durable et solidaire



Projet cofinancé
par l'Union Européenne
DCI-NSA-ED/2012/287834

lafede  **CAT**
organitzacions
per a la
justícia global



 **RESACOOP**
RESERU RHONE-ALPES D'APPUI A LA COOPERATION

 **Matopolska**
KRAKÓW Region


Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

 **REGIONE**
PIEMONTE

Rhône-Alpes 
Région



Le contenu de la présente publication relève de la seule responsabilité du contractant et ne peut en aucun cas être considéré comme reflétant l'avis de l'Union européenne

Introduction	pag. 5
---------------------------	---------------

Synthèse régionale Rhône-Alpes

1. Processus de capitalisation	pag. 7
1.1. Objectifs de la capitalisation régionale	
1.2. Contexte régional et acteurs impliqués	
1.3. Définitions des concepts employés	
1.4. Problématique	
2. Choix méthodologiques	pag. 10
2.1. Expériences capitalisées	
2.2. Étapes du travail de capitalisation et outils de recueil et d'analyse d'informations	
3. Résultats du travail de capitalisation régionale	pag. 11
3.1. Les points forts et les difficultés rencontrées par les acteurs lors de la mise en œuvre d'un projet d'éducation au développement durable et à la solidarité internationale (EDD-SI)	
3.1.1. La dynamique de projet partenarial	
3.1.2. L'engagement dans l'approche d'EDD-SI	
3.1.3. L'interculturalité et l'interdépendance	
3.2. Compétences et connaissances mises en œuvre et développées par les parties prenantes, et spécifiques aux parcours pédagogiques d'EDD-SI	
3.2.1. L'évaluation, une difficulté	
3.2.2. Éducation à la citoyenneté	
3.2.3. Approche de la complexité	
4. Conclusion et perspectives régionales	pag. 18

Synthèse régionale Catalogne

1. Processus de capitalisation	pag. 23
1.1 Objectifs généraux	
1.2 Objectifs spécifiques	
1.3 Contexte régional et acteurs impliqués	
1.4 L'Éducation pour la justice globale et l'Apprentissage par le Service	
2. Méthodologie	pag. 26
2.1 Analyse et accompagnement de projets d'APS	
2.2 Séminaires sur l'APS destinés aux associations de solidarité et de coopération	
2.3 Groupe moteur pour la réalisation du guide méthodologique	
2.4 Élaboration et édition du guide	
3. Expériences capitalisées	pag. 27
4. Résultats et analyse du travail de capitalisation	pag. 28
4.1 Points forts et difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre de projets d'APS dans le domaine de la paix, des droits de l'Homme et du développement durable	
4.2 Rôles et fonctions des parties prenantes dans les projets d'APS conduits dans le domaine de l'Éducation pour la justice globale	
5. Conclusions et perspectives régionales	pag. 31

Synthèse régionale Piémont

1. Processus de capitalisation	pag. 33
1.1. Contexte général	
1.2. Objectifs de la capitalisation régionale	
1.3. Contexte régional	
1.4. Définition des concepts utilisés	
1.5. Travaux préparatoires à la capitalisation	
2. Choix méthodologiques	pag. 37
2.1. Expériences capitalisées	
2.2. Etapes de travail de la capitalisation	
2.3. Thématiques abordées par les projets analysés	
2.4. Difficultés rencontrées	
3. Résultats et analyses du travail de capitalisation régionale	pag. 39
3.1. Les points forts et les difficultés rencontrées par les acteurs dans la réalisation d'un projet d'éducation au développement durable et à la solidarité internationale (EDD-SI)	
3.2. Compétences et connaissances acquises par les acteurs impliqués dans le cadre des parcours pédagogiques de l'EDD-SI	
4. Conclusions et perspectives régionales	pag. 41

Synthèse régionale Malopolska

1. Processus de capitalisation	pag. 43
1.1. Cadre général	
1.2. Les objectifs de la capitalisation dans la région	
1.3. Contexte régional	
1.4. Cadre théorique et définitions	
1.5. Enjeux et justification du travail de capitalisation régionale	
2. Description du processus	pag. 46
2.1. Activités réalisées	
2.2. Etapes de la capitalisation	
3. Principaux constats	pag. 47
3.1. Les points forts et les difficultés rencontrées par les acteurs	
3.2. Compétences et connaissances spécifiques à l'éducation globale	
4. Conclusions et perspectives régionales	pag. 48

Synthèse interrégionale

1. Objectifs et contenu de l'étude sur la capitalisation des pratiques régionales	pag. 51
2. Synthèse interrégionale des travaux de capitalisation en Piémont, Malopolska, Rhône-Alpes et Catalogne	pag. 52
2.1. Pourquoi capitaliser ?	
2.2. Éducation au développement durable et à la solidarité internationale : de quoi s'agit-il ?	
2.3. Des méthodes variées pour analyser des pratiques d'EDD-SI	
2.4. Résultats des travaux de capitalisation des pratiques en EDD-SI	
Conclusion et pistes de réflexion	pag. 58

La démarche de capitalisation présentée dans ce document fait partie intégrante du projet européen REDDSO – Régions pour l'éducation au développement durable et solidaire¹.

Approfondissant le travail réalisé entre 2009 et 2011, dans le cadre du projet européen Des Alpes au Sahel², REDDSO réunit, depuis avril 2013, des autorités locales et des acteurs de la société civile européens autour de l'expérimentation de parcours pédagogiques d'éducation au développement durable et à la solidarité internationale (EDD-SI) en milieu scolaire.

Portée par la Région Rhône-Alpes, en partenariat avec la Région Piémont, la Région Catalogne, la Région Maloposka, RESACCOOP (Réseau Rhône-Alpes d'appui à la coopération internationale), COP (Consortium des ONG piémontaises) et la FCONGD (Fédération catalane des ONG pour le développement), cette initiative a permis de rapprocher dans chaque territoire les acteurs de l'éducation formelle et les organisations impliquées dans la coopération et la solidarité internationales et dans l'éducation au développement durable.

Véritable défi d'un travail partenarial entre autorités locales, institutions académiques et acteurs de la société civile destiné à renforcer les politiques publiques en soutien à l'EDD-SI et à l'amélioration des pratiques existantes dans les quatre territoires (Catalogne, Maloposka, Piémont et Rhône-Alpes), REDDSO a permis la mise en place d'une réflexion commune entre enseignants et acteurs de la solidarité internationale issus de régions partenaires.

Malgré les différences de terminologie et de pratiques dans chaque territoire, et au sein d'un même territoire entre acteurs impliqués (autorités publiques, organisations et établissements scolaires), les différentes activités³ mises en place ont favorisé le rapprochement et le dialogue entre différentes « éducations à » (« global education », EDD-SI, éducation pour la justice globale, etc.) vers un objectif commun : l'émergence d'une éducation à la citoyenneté mondiale.

Dans l'optique de favoriser cette émergence à travers l'identification des traits communs entre les parcours pédagogiques expérimentés dans chaque région, l'étude de capitalisation ici publiée, a été pensée comme un travail de réflexion continue tout au long du projet.

Cette démarche a également tenté d'apporter une réponse à des interrogations communes : quels sont les impacts des parcours pédagogiques d'EDD-SI sur les élèves, les enseignants et plus largement sur les dynamiques présentes dans un territoire donné ?

Quelle plus-value apporte le travail en partenariat dans la mise en œuvre de projets d'EDD-SI conduits en milieu scolaire ? Quelles difficultés sont rencontrées par les différentes parties prenantes et comment peuvent-elles être surmontées ? Pouvons-nous définir une méthode partagée de mise en place de parcours d'EDD-SI ? Quelles en sont les étapes fondamentales ?

1 Projet européen n° DCI-NSAED/2012/287834

2 Le projet Des Alpes au Sahel, conduit par la Région Piémont avec la Région Rhône-Alpes, RESACCOOP et COP, avait pour objectif de promouvoir la convergence des démarches d'éducation au développement durable (EDD) et d'éducation au développement et à la solidarité internationale (EAD-SI) en milieu scolaire (Cf. www.londootiloo.org).

3 Cf. www.reddso.eu

En termes de méthode, la démarche de capitalisation a été réalisée à deux niveaux :

- 1** dans chacune des quatre régions, des équipes d'universitaires ont analysé les parcours pédagogiques d'EDD-SI et/ou les activités mises en place pendant le projet, en cherchant à identifier les points forts et les difficultés rencontrées par les acteurs, ainsi que les compétences et connaissances mises en œuvre et développées par les parties prenantes, et spécifiques aux parcours pédagogiques d'EDD-SI ;
- 2** les études produites au niveau régional ont ensuite été comparées par une équipe de chercheurs du Réseau universitaire pour la formation et l'éducation à un développement durable (RéUniFEDD), chargée d'élaborer une analyse des pratiques d'EDD-SI recensées dans chaque territoire afin d'identifier les points de convergence, complémentarités et divergences.

Le présent document rassemble les résultats de ce processus. D'une part, les quatre synthèses - une par région - présentent les caractéristiques propres à chaque contexte : les acteurs impliqués, la terminologie utilisée, les pratiques analysées, les plus-values et difficultés rencontrées par les enseignants et leurs partenaires dans la mise en œuvre de parcours pédagogiques, ainsi que la méthodologie de capitalisation employée par les équipes universitaires. Chaque équipe régionale a aussi présenté les perspectives pour son territoire.

D'autre part, la synthèse interrégionale pose un regard critique et analytique sur les travaux réalisés dans les régions, afin de mieux comprendre les pratiques d'EDD-SI et d'en identifier des caractéristiques communes et divergentes. L'étude comparée permet également d'analyser les démarches employées par les partenaires régionaux dans le cadre des capitalisations respectives. Enfin, elle aboutit à une formulation de pistes de réflexion dans la perspective de développer, dans le futur, de nouvelles coopérations interrégionales dans le domaine de l'EDD-SI.





SYNTHESE REGIONALE RHÔNE-ALPES

➤ Réalisée par : **Olivier Morin** et **Sandie Bernard**

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Lyon, composante de l'Université Lyon 1

1. PROCESSUS DE CAPITALISATION

1.1 Objectifs de la capitalisation régionale

Dans le cadre du projet européen « REDDSO » (Régions pour une Education au Développement Durable et Solidaire¹) visant un meilleur ancrage de l'Education au Développement Durable et à la Solidarité Internationale (EDD-SI) dans les politiques locales d'éducation et de formation d'une citoyenneté au plan mondial, le Groupement d'Intérêt Public du Réseau Rhône-Alpes d'appui à la coopération (GIP RESACOOOP²), les Rectorats de Grenoble et de Lyon et l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de Lyon ont souhaité collaborer à la réalisation d'un travail de capitalisation sur l'EDD-SI, à partir des expériences conduites par les établissements scolaires rhônalpins et leurs partenaires. L'objectif à terme de ce travail est d'enrichir l'offre de formation initiale et continue des enseignants de la région Rhône-Alpes. Sur la base des expériences et pratiques analysées, il s'agit dans la présente phase de proposer et mettre en forme une caractérisation de l'EDD-SI, identifiant en particulier ses spécificités en termes de contenus, de méthodes, de compétences mises en œuvre.

1.2 Contexte régional et acteurs impliqués

En Rhône-Alpes, le projet est mis en œuvre par la Région et le GIP RESACOOOP, en partenariat avec les Rectorats de Grenoble et de Lyon ainsi que le Département de l'Isère. Le travail de capitalisation des expériences et des pratiques pédagogiques s'est appuyé sur la collaboration entre :

- l'ESPE de Lyon qui s'est engagé dans **i)** la construction d'un guide d'entretien destiné aux porteurs de démarches pédagogiques en EDD-SI mises en œuvre au cours de l'année scolaire 2013-2014, **ii)** la conduite d'entretiens individuels avec une sélection de porteurs de projets identifiés par le GIP RESACOOOP et les Rectorats de Grenoble et de Lyon, et **iii)** la rédaction du présent document ;
- le GIP RESACOOOP, qui a mis à disposition l'ensemble des documents, supports, données nécessaires à la réalisation du travail de capitalisation, qui a animé et coordonné le groupe de travail en facilitant l'organisation des rencontres nécessaires ;
- les Rectorats de Grenoble et Lyon qui ont facilité la participation des porteurs de projet aux entretiens individuels.

1.3 Définition des concepts employés

Bien que les différentes approches d'Éducation Relative à l'Environnement (ÉRE) et d'Éducation au Développement Durable (EDD) mobilisent toutes des partenariats et la pédagogie de projet, la transition de l'ÉRE à l'EDD marque une évolution des perspectives éducatives (Johnson & Mappin, 2005 ; Kolstø, 2005).

Diverses approches d'ÉRE

Dans le champ de l'ÉRE, Lucas (1980-1981) a montré que l'environnement se voit accorder différents statuts. Selon les postures et stratégies des éducateurs, il peut être le milieu d'apprentissage en tant que ressource pédagogique, l'objet d'étude lui-même ou bien une finalité en soi. Ainsi, la catégorisation de Lucas repose sur la distinction entre trois orientations, l'éducation *par et dans* l'environnement (comme milieu d'apprentissage), l'éducation *au sujet de* l'environnement (comme objet d'étude), et l'éducation *pour* l'environnement (comme finalité). Robottom & Hart (1993) ont dressé un parallèle entre ces trois approches de l'ÉRE et les paradigmes dominants dans les recherches en éducation, en se référant aux travaux de Carr & Kemmis (1986). La typologie de Robottom & Hart a été depuis abondamment reprise tant elle fournit une intelligibilité au champ de l'ÉRE (Tableau 1).

1 <https://reddso.wordpress.com/>

2 <http://www.resacoop.org/>

TABLEAU 1 – Catégories d'Éducation Relative à l'Environnement (*adapté de Girault & Sauvé, 2008*)

CATÉGORIES D'ÉRE SELON LUCAS (1980-1981)	CATÉGORIES D'ÉRE SELON ROBTOM & HART (1993)	OBJECTIFS PRIVILÉGIÉS	CONCEPTIONS DU RAPPORT HOMME-NATURE
Éducation au sujet de l'environnement	Approche positiviste	Acquérir des connaissances Changer les comportements, adopter des gestes favorables à l'environnement	Conception anthropocentrée, rationalité technique et instrumentale
Éducation pour l'environnement	Approche de la critique sociale	Transformer les pratiques sociales à partir d'investigations et de choix collectifs	L'environnement est entendu comme une construction collective émergeant au quotidien dans les questions vives de la société
Éducation par et dans l'environnement	Approche interprétative	Construire un lien d'appartenance entre la personne et son environnement ; favoriser l'empathie envers les autres vivants ; développer des valeurs environnementales	Conception biocentrée, l'homme est une partie intégrante d'un milieu permettant son développement (l'éco-ontogénèse de Berryman, 2003)

Diverses approches d'éducation au développement et à la solidarité internationale

Les analyses de l'éducation au développement dans sa dimension internationale utilisent traditionnellement le concept d'éducation à la solidarité. Celle-ci porte les valeurs³ de coopération, d'équité et d'égalité. La solidarité internationale défendant l'accessibilité de chaque être humain aux droits fondamentaux (accès à l'eau, à l'alimentation, à la santé, à l'éducation, libertés d'expression, d'association...), l'Éducation Au Développement et à la Solidarité Internationale (EAD-SI) « vise à donner aux jeunes des clés de compréhension des déséquilibres mondiaux et à encourager leur réflexion sur les moyens de réduire la pauvreté et les inégalités »⁴. L'EAD-SI promeut une vision systémique et a également pour finalité de lutter contre les clichés misérabilistes et les stéréotypes sur le Nord et le Sud (Sierra, Greg & Ameryckx, 2012). Elle est aussi entendue comme une éducation à l'engagement.

L'émergence de l'EDD est marquée par un élargissement de l'ÉRE aux savoirs et valeurs économiques et sociaux. Lorsqu'elle vise l'autonomie et l'émancipation des apprenants, elle propose des questions dont les réponses ne sont pas forcément connues à l'avance. Elle favorise alors la recherche et la critique des informations, donne un espace de pouvoir et de décision aux apprenants en les encourageant à devenir des acteurs engagés et responsables sur des questions environnementales et socio-économiques (Simonneaux, 2008). Cette dernière perspective, qui articule les responsabilités individuelles et collectives dans la gestion de l'environnement, met en synergie l'EDD et l'éducation à la citoyenneté, et est susceptible de se nourrir des approches de l'EAD-SI.

En France, bien que les appellations EAD-SI et EDD ne fassent pas consensus⁵, la note de service du Bulletin officiel de l'Éducation nationale (BOEN) d'octobre 2009 présente l'EAD-SI comme une composante de l'EDD. Cette orientation est reprise par les circulaires 2011-186 et 2015-018. La circulaire de février 2015 souligne la complémentarité des projets d'EAD-SI et d'EDD et précise que l'EAD-SI doit participer pleinement à l'EDD « en contribuant à la compréhension des interdépendances environnementales, économiques, sociales et culturelles à l'échelle mondiale ».

3 Mougnotte propose une définition des valeurs : « comme étant les principes considérés comme méritant ou exigeant d'être respectés, ceux par référence auxquels on dirige sa conduite et on émet des jugements (jugements de valeurs). Ce sont donc des normes, des idéaux, qui jouent un double rôle d'impulsion et de stimulation [...] d'évaluation de sa propre conduite et de celle des autres... » (p. 30).

4 MENESR. *Éducation au développement et à la solidarité internationale*. Note de service n°2009-131, BO n°38 du 08/10/2009.

5 « Aujourd'hui, bien que les concepts éducation au développement et à la solidarité internationale sont encore majoritairement utilisés en tant que référence commune, de nombreux acteurs mettent en avant d'autres terminologies qui correspondent mieux à leur vision en la matière et qui facilitent une communication externe plus compréhensible pour le tout public. La notion de citoyenneté internationale est de plus en plus mise en avant » (p. 9). In A. Miguel Sierra, P. Grega & I. Ameryckx. *Cartographie de l'éducation au développement et à la solidarité internationale*. DRIS, AFD. 2012.

Des rapprochements entre EDD et EAD-SI ?

• Prendre en compte la complexité

Le lien de l'EAD-SI avec les préoccupations de l'EDD peut être envisagé dans les approches *socioécologiques*, qui se veulent constructivistes, réflexives, critiques et participatives (Bader & Sauvé, 2011 ; Kyburz-Graber, 2013). Ces approches sont à la fois liées à des considérations épistémologiques quant à la nature des connaissances considérées légitimes et à une préoccupation dialectique pour une prise en compte de la complexité et de l'inscription contextuelle des questions environnementales. Elles prennent toute leur valeur éducative dans des dispositifs organisant des approches interculturelles de questions environnementales socialement vives, dans une perspective d'EDD (Morin, 2013).

• S'engager

La mise en relation de l'EDD et de l'EAD-SI questionne également la notion d'engagement. Plusieurs études ont identifié une forme de paralysie et de fatalisme face à la situation environnementale actuelle (Connell, Fien, Lee & Sykes, 1999; Fielding & Head, 2011). Lorsqu'ils agissent, les jeunes le feraient surtout sur le mode de « petites actions » ou de « petits gestes verts » (Bader, Jeziorski & Therriault, 2013), comme le recyclage ou l'utilisation du transport en commun, sans trop réfléchir à la portée de ces actions, souvent en posant ces gestes de manière conventionnelle, et en faisant parfois preuve de cynisme quant aux conséquences réelles de ces gestes. Un tel sentiment d'impuissance illustre une certaine forme de pessimisme des jeunes concernant leur capacité à résoudre les problématiques environnementales et serait un élément expliquant leur désengagement. Bader, Horman & Lapointe (2010) soulignent l'importance de faire côtoyer des adultes significatifs qui s'impliquent dans les changements sociétaux, de faire vivre des projets qui ont un réel impact, de confier aux apprenants le pouvoir de décision et de leur donner de l'autonomie lors de projets scolaires sur l'environnement.

1.4 Problématique

En 2008, le rapport Bonheure comme l'enquête de Fortin-Debart soulignaient combien la visée d'éducation scientifique citoyenne, qui implique un renouvellement des problématiques scolaires, peinait à trouver sa place dans l'Éducation nationale française. Dans le secondaire, les actions étaient essentiellement centrées sur des gestes à adopter, celles mettant en discussion la diversité d'intérêts des acteurs sociaux restant très minoritaires. De fait, le montage et le pilotage de projets visant la compréhension des relations entre les questions environnementales, économiques et socioculturelles ne sont pas facilement compatibles avec les horaires normaux et la forme scolaire⁶ traditionnelle structurée par le découpage disciplinaire (Vincent, 1994).

Notre étude vise à actualiser ces observations, en région Rhône-Alpes, par le prisme de l'intégration de l'EDD et de l'EAD-SI visée par le projet REDDSO. En effet, ce projet propose de conjuguer les approches d'Éducation au Développement Durable et de Solidarité Internationale, pour construire une citoyenneté mondiale.

En cohérence avec la perspective affichée de durabilité, qui implique la mobilisation raisonnée de compétences⁷ collectives dans l'action, l'orientation retenue pour ce travail de capitalisation est celle du croisement entre deux types d'expertises : celle des praticiens, dont la visée est la pratique de classe, et celle des chercheurs qui visent à décrire et comprendre cette pratique. La diversité identifiée (*cf. supra*) des approches éducatives de l'environnement, du développement, de la solidarité et de la durabilité conduit à des pratiques variables dans des contextes mouvants. C'est pourquoi la capitalisation régionale en Rhône-Alpes se veut une analyse des réalisations en termes de compétences visées au cours des parcours pédagogiques, de postures éducatives adoptées par les acteurs, et de dynamiques de partenariats mis en œuvre.

6 Le concept de forme scolaire formalisé par Guy Vincent désigne le mode d'organisation de l'école dans laquelle s'institue un espace-temps spécifique dans et au cours duquel les élèves, distribués par groupes d'âge progressant régulièrement, reçoivent un enseignement où les savoirs sont découpés et rangés dans des disciplines distinctes.

7 Par référence à Roegiers (1999), nous utiliserons le terme « *compétences* » dans le sens rappelé par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2014). Elles sont : « *conçues comme capacité à mobiliser des ressources (savoirs, mais également savoir-faire ou savoir-être) devant une tâche ou une situation complexe.* » (p 2).

2. CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

2.1 Expériences capitalisées

L'enquête (ESPE de Lyon, Rectorats de Lyon et de Grenoble, RESACOOOP) a consisté à interroger différents porteurs de projets sur la manière dont les rapprochements entre EDD et EAD-SI peuvent être pris en compte en engageant les élèves de collège et lycée dans des projets. Ce travail vise la formalisation d'un outil d'aide à la **conception de démarches pédagogiques d'EDD-SI destiné à enrichir l'offre de formation initiale et continue des enseignants.**

Dans une visée plus collaborative que prescriptive, notre contribution à ce projet a eu pour but de permettre aux différents acteurs d'analyser et de mettre en valeur leurs pratiques. Par référence à l'analyse de Robin & Carencio (2013), notre regard sur les projets étudiés portera sur le croisement de niveaux d'appréhension de la réalité permettant aux élèves de donner du sens au réel par des approches interdisciplinaires (les champs scientifiques), multidimensionnelles (les échelles spatiales, temporelles et sociales) et pluri-partenariales (les points de vues, valeurs et objectifs des acteurs). Il s'agira donc d'observer comment sont mises en œuvre des approches systémiques et problématisées visant à saisir la complexité.

ÉRE, EDD et EAD-SI renvoient à des positionnements multiples ; selon les initiateurs du projet régional REDDSO, l'intégration de l'EAD-SI à l'EDD pourrait permettre de dépasser des approches réductrices. Notre hypothèse de travail est qu'on peut l'analyser en faisant expliciter aux porteurs des projets dans les établissements, les compétences qu'ils visent chez leurs élèves et leur entendement personnel de la citoyenneté mondiale.

2.2. Étapes du travail de capitalisation et outils de recueil et d'analyse d'informations

Treize entretiens semi-directifs ont été réalisés simultanément entre les mois de mars et mai 2015 auprès des enseignants et des partenaires associatifs de sept établissements autour de trois principaux axes : le parcours professionnel, la conception de l'EDD-SI et le projet :

i) le parcours : il s'agissait ici de l'intégration de l'EDD et l'EAD-SI dans l'exercice professionnel, la manière de les aborder, les relations créées entre les disciplines, les difficultés rencontrées, la conception du rôle de l'école, de la mission éducative...

ii) la conception de l'EDD-SI : les points d'appui spécifiques à l'EDD, l'EAD-SI, l'EDD-SI dans les différentes disciplines, les liens éventuellement créés entre EDD et EAD-SI, la posture de l'enseignant, celle du partenaire, celle des familles...

iii) le projet : les liens entre l'EDD et l'EAD-SI au sein du projet, son fil conducteur, ses points forts et les obstacles rencontrés, la manière de traiter les difficultés, les compétences travaillées avec les élèves, les éventuels effets observés...

Les établissements ont été sélectionnés selon trois critères : la diversité des expériences et des pratiques (projets débutants ou projet renouvelés), les niveaux et types d'enseignement (collège ou lycée, enseignement général ou professionnel, enseignement agricole), la zone géographique (les deux académies partenaires devant être autant représentées).

Notre analyse a suivi un processus en trois phases propre aux analyses qualitatives en sciences humaines et sociales (Paillé & Mucchielli, 2003) : une phase de transcription-traduction, puis de transposition-réarrangement et enfin de reconstitution-narration.

3. RÉSULTATS DU TRAVAIL DE CAPITALISATION RÉGIONALE

3.1 Les points forts et les difficultés rencontrées par les acteurs lors de la mise en œuvre d'un projet d'éducation au développement durable et à la solidarité internationale (EDD-SI)

3.1.1 La dynamique de projet partenarial

Le point fort cité dans tous les entretiens est la dynamique de projet elle-même, qui organise les relations entre les constructions de connaissances disciplinaires et les perspectives éducatives de l'EDD-SI.

La démarche de projet et les ancrages disciplinaires

Les enseignants sont bien entendu très attachés au respect des programmes de leurs disciplines. Leur formulation peut ouvrir des champs libres pour la mise en œuvre de la pédagogie de projet.

i) Celle-ci peut être délibérément ancrée dans une seule discipline : « *la technologie peut fonctionner seule [...] l'approche nouvelle par besoin ouvre des espaces de liberté en techno* » (Ee3A2R1). Bien que problématisée dans une approche mono-disciplinaire, la pédagogie de projet permet tout de même de proposer des contenus, des tâches et des activités propres à développer chez l'élève des compétences transversales (compétences méthodologiques, attitudes sociales et intellectuelles, maîtrise des concepts de temps et d'espace).

ii) Lorsqu'elle vise à instaurer des connexions entre les disciplines, la réflexion sur les conditions de réalisation, au plan épistémologique et pédagogique, de telles connexions peut être délicate à conduire en particulier en matière de gestion du temps : « *on aurait pu élargir, mais les collègues de SVT et SPC n'étaient pas disposés et ont beaucoup d'heures supplémentaires* » (Ee3A3R3) ou d'habitudes de travail en commun : « *la dynamique collective est très compliquée à mettre en route, souvent il y a une seule personne moteur et cela s'essouffle vite [...] c'est d'abord une question de motivation de travailler ensemble et de compréhension, de prise de conscience de l'intérêt de l'interdisciplinarité* » (Ee4A1R3).

- Cette réflexion peut être limitée à l'instrumentalisation d'une discipline au service d'une étape du projet : « *pour faire de l'interdisciplinaire, il faut demander aux collègues quand on a un besoin (exemple : traduction des courriers)* » (Ee2A1R3).
- Elle peut être pensée dans la complémentarité de deux approches disciplinaires pour vivre une même expérience et mieux connaître un environnement ou se connaître soi : « *les SVT apportent des connaissances sur l'influence de l'homme sur les milieux, l'EPS sur les randonnées, l'effort physique, l'initiative et l'autonomie* » (Ee1A2R1) ; « *finalement l'EDD-SI c'est un point d'ancrage de notions qui passent par certaines disciplines mais c'est aussi un lien avec ce qu'ils doivent vivre au quotidien avec leur expertise, on est dans la construction citoyenne* » (Ee7A2R1).
- L'interdisciplinarité peut aussi viser le renouvellement des problématiques : « *Comment un cuisinier permet l'amélioration des conditions de vie dans un camp de réfugiés ? Cela conduit les élèves à comprendre le fonctionnement physique, le changement climatique, la neutralité carbone, mais aussi les rapports hommes/femmes au Tchad...* » (Ee2A3R2). Les apprentissages sont élargis aux dimensions sociales et économiques révélées par l'exploration des jeux d'acteurs : « *On a essayé de trouver une production motivante, donc on a pensé à une pièce de théâtre revisitant le procès du loup avec des rôles à écrire permettant d'accéder à différents points de vue. Au Sénégal, ils vont travailler sur le retour de la hyène* » (Ee1A3R1).

iii) Une orientation transdisciplinaire (Prairat & Rétornaz, 2002) marquée : les approches d'EDD-SI témoignées visent non seulement à donner aux élèves une formation scientifique et culturelle de base, mais aussi à construire l'hybridation des savoirs, à leur donner la possibilité d'opérer des transferts et des réinvestissements, à utiliser les outils constitués et les ressources acquises pour atteindre ultérieurement des objectifs plus ambitieux. « *Le fil conducteur du projet c'est le passé, le présent et le futur, on ne peut préparer le futur que si on a une conscience du passé et du présent, ce qui est important au niveau de la citoyenneté. Le futur est valorisé dans l'établissement, à quoi peuvent conduire nos formations, que deviennent les anciens élèves* » (Ee7A3R3) ; « *Le cloisonnement disciplinaire ne facilite pas les choses [...] Il faut mixer, ne pas s'enfermer (démarche d'investigation, étude de cas) [...] Je suis vraiment dans le transversal, au-delà de la pluridisciplinarité* » (Ee4A1R3).

Il y a de plus une vraie attente pour certains, enseignants comme partenaires associatifs, vis-à-vis de la réforme du collège et plus particulièrement des futurs Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) qui sont annoncés comme des dispositifs permettant la mise en œuvre de nouvelles façons d'apprendre et de travailler les contenus des programmes⁸ : « *J'attends beaucoup de la réforme des collèges, les modifications ne dépendent pas que de ma volonté* » (Ee4A3R3), « *le projet de réforme des collèges de faire travailler les enseignants davantage ensemble sur des projets va peut-être améliorer les choses car pour l'instant on a vraiment du mal à faire de la cohérence globale* » (Ep3A2R2).

La démarche de projet et le partenariat

On retrouve dans les entretiens les principaux éléments facilitateurs de la démarche de projet et du travail collaboratif : les approches sont motivantes pour les élèves comme pour les enseignants et les partenaires car l'action se fait avec d'autres ; l'utilisation d'outils d'animation et de méthodes actives de participation favorise un engagement fort des élèves dans les actions.

L'importance d'un travail en partenariat qui donne plus de place aux initiatives des élèves est soulignée : « *Les élèves sont force de proposition donc on apporte des connaissances pour que les élèves puissent se projeter, et modifier leur environnement proche. La rencontre avec des acteurs du territoire permet aux élèves de proposer des actions* » (Ee4A3R1).

La co-construction des progressions pédagogiques, comme la co-intervention, quand l'espace et les élèves sont partagés, confortent les enseignants dans le fait qu'ils peuvent s'autoriser à changer de posture sans être forcément mis en difficulté. Quitter sa posture de sachant pour accompagner l'apprenant et stimuler la curiosité, la confiance et l'initiative : « *on est moins moralisateur maintenant qu'au début, on fait le lien avec des choses qui peuvent se passer dans leur quotidien* » [...] « *une évolution que l'on souhaite serait d'arriver à mettre en lien non plus un animateur et des élèves, mais des élèves entre eux avec des partenaires sur place, on ne servirait plus que de passerelle du coup* » (Ep5A2R3).

⁸ A compter de la rentrée 2016, les élèves auront deux ou trois heures hebdomadaires d'EPI. Huit thématiques interdisciplinaires de travail ont été proposées et concerneront toutes les classes du cycle 4 (5e, 4e, 3e). Les EPI devront contribuer à la mise en œuvre au collège du parcours citoyen. Le collège 2016 : questions/réponses sur la nouvelle organisation du collège. Eduscol.

Différents modes d'interaction entre les partenaires (Tableau 2) ont été identifiés dans les projets, certains coexistant parfois.

TABLEAU 2 – Différentes interactions observées dans les projets

	DÉFINITION ET OBJECTIFS (d'après Mérini, 2005)	EXEMPLES RELEVÉS DANS LES ENTRETIENS
PARTENARIAT DE TYPE REGARD	Très court et ponctuel, il a pour enjeu d'informer. L'enseignant souhaite élargir sa démarche pédagogique en apportant des informations complémentaires, un regard extérieur.	« Souvent c'est soit le projet de l'enseignant qui a déjà son canevas et qui a besoin d'un intervenant sur tel ou tel aspect, soit c'est le projet de l'intervenant avec un enseignant qui ne sait pas comment s'y prendre et qui demande ce que l'on peut lui proposer » (Ep3A2R3) ; « Je voyais bien dans mes premières interventions que c'était des témoignages ponctuels qui ne s'inscrivaient pas dans un parcours pédagogique » (Ep5A1R2)
PARTENARIAT DE TYPE ACTION	Sur un temps plus long, les partenaires apportent leur savoir-faire ou leur terrain pour agir en situation. L'enjeu est de former.	« On construit la trame du projet en amont, questionnement permanent. Il faut rendre lisible le projet auprès des élèves, leur expliquer la temporalité » (Ep1A3R2) ; « On invite fortement l'enseignant à être présent pendant nos animations car l'idée c'est qu'il puisse réinvestir le contenu, les outils car c'est lui qui porte le projet et qui travaille tout le long de l'année avec les élèves » (Ep7A2R2)
PARTENARIAT DE TYPE SYNERGIQUE	Il vise la transformation des pratiques par une association à long terme.	« L'interdisciplinarité mise en œuvre par les enseignants m'a amené à me questionner sur le croisement des différentes compétences de l'association pour ne pas que l'on reste trop sur le champ unique de la coopération internationale » (Ep5A1R2)

On observe une dichotomie assez nette (approche de l'environnement ou approche de la coopération) chez les partenaires associatifs travaillant avec les équipes éducatives, approche qui colore les projets dès le départ.

i) La plupart du temps c'est un projet plutôt orienté EDD auquel on essaie de greffer de la « SI » ou un projet uniquement EAD-SI proposé dans un établissement **éco-responsable dans lequel on a déjà réfléchi à l'EDD** :

« Notre entrée c'est la SI et comment on l'applique à la citoyenneté ici, on fait le lien entre nos pratiques, nos modes de consommation et ce que cela peut entraîner à l'international » [...] « Le fait d'avoir évoqué la SI accrochée à un problème d'EDD cela peut donner une plus-value au projet car au-delà le fait de comprendre ce qu'est l'EDD cela permet aussi de voir qu'il y a des possibilités d'engagement pour les jeunes et une notion de responsabilité collective. Il ne suffit pas de savoir qu'il faut trier les déchets pour comprendre pourquoi on le fait, c'est un peu pareil pour les questions de SI. Cela apporte un aspect plus concret. La SI implique un rôle de la personne, de l'élève, du citoyen. Cela permet de mettre en lien la théorie sur l'EDD avec le rôle de chacun » (Ep5A3R1)

ii) Plus rares sont les projets affichés EDD-SI dès le départ :

« Pour prôner une transformation sociale et un DD il faut que ce soit accompagné à la fois d'un changement environnemental, d'un changement sociétal et d'un changement économique. Dans les projets que l'on accompagne il y a toujours plusieurs entrées, il n'y a jamais un axe uniquement écologique, toujours une partie d'inter-culturalité, une partie de connaissance de soi, connaissance de son environnement, des instances de sa ville pour comprendre que les changements viennent d'un ensemble d'acteurs qui vont pouvoir collectivement, via une collaboration, agir sur l'environnement et sur l'économique. On essaie de mettre tout cela dans un processus et pas seulement dans une décision pour un objectif précis » (Ep4A3R1).

Lorsque l'entrée privilégiée est l'ESI on se situe plutôt du côté de l'apport de témoignages et d'informations locales et/ou du côté des échanges épistolaires. Les partenaires associatifs sont alors considérés comme des prestataires (partenariat de type regard) : « *pour susciter des motivations, nous apportons des témoignages de personnes ayant vécu 6 mois à un an là-bas* » (Ep6A2R1). De la même façon, le fait d'entrer par l'EDD puis d'ajouter de la SI aboutit à ce type de partenariat « regard ». Lorsque l'action est colorée directement EDD-SI, il s'agit dès le départ de la découverte d'une même problématique sur deux territoires avec des échanges entre ces territoires visant une confrontation des regards. Le partenariat de type synergique est ici plus facilement identifié.

3.1.2 L'engagement dans l'approche d'EDD-SI

Les enseignants privilégient la découverte de soi et des autres. Participative, la démarche vise à mettre en confiance les élèves et à autoriser les changements d'avis. Les modalités d'engagement dans cette démarche qui nous ont été rapportées dans les entretiens constituent la principale spécificité de cette approche.

Bien souvent l'engagement dans la démarche repose sur des **systèmes de valeurs** et des pratiques partagées par un ou plusieurs acteurs (enseignants comme partenaires), sur un fort militantisme : « *J'ai un esprit militant, cela fait 20 ans que je travaille avec l'Ecole de la paix, je suis syndicaliste. Je pense que l'ouverture vers l'autre est fondamentale. Au niveau du travail je pense que c'est important d'apporter la vraie vie dans l'éducation. Les témoignages personnels semblent avoir plus d'échos chez les jeunes* » (Ee5A1R1) ; « *Donner de son temps en plus des 18 heures demande un engagement, c'est aussi un exemple à donner* » (Ee4A2R3) ; « *Un projet qui ne serait pas DD ne me paraîtrait pas intéressant. La SI apporte une dimension éthique et de la motivation* » (Ee2A2R2) ; « *le projet est aussi peut-être en soi trop personnalisé et pas suffisamment une construction avec l'établissement, avec l'association. Ce qui prouve que l'on est encore dans une certaine vision de l'EDD-SI qui est selon une certaine militance des professeurs ou des associations, on n'arrive pas à faire comprendre la portée éducative que cela peut avoir* » (Ep5A3R3).

Le projet peut découler d'un diagnostic réalisé à l'échelle de l'établissement ou du territoire ou d'une éthique professionnelle : un manque d'estime de soi et de confiance en soi relevé chez les élèves, un sentiment d'appartenance à une filière professionnelle dévalorisée, la montée des idéologies notamment le nationalisme.

« *Avec la montée de la précarité dans les pays riches, la question de comment subvenir à des besoins se pose de plus en plus facilement. Des élèves ricanent quand on parle d'injustice, parce que ça dérange, il y a des émotions, ça déclenche des réactions* » (Ee3A2R2) ; « *On sent de plus en plus le nationalisme se pointer dans les cours, un sentiment de plus en plus franco-français, l'importance de la nation, de la frontière, du rapport à la terre, des élèves refermés sur leur territoire* » (Ee5A2R2).

Globalement, les porteurs des projets utilisent des dispositifs existants comme **leviers** ; leur engagement dans le projet est davantage motivé par des éléments contextuels que par les programmes disciplinaires.

i) une dynamique collective déjà amorcée au sein de l'établissement : lycée écoresponsable, obtention d'un label éco-école, établissement ouvert à l'international (lycée international, implication dans un projet Comenius) ;

ii) l'utilisation des dispositifs propres à l'institution :

- une discipline qui se prête bien, du point de vue de l'enseignant, à la mise en place d'un projet (la logistique en lycée professionnel) ;
- un dispositif obligatoire ou facultatif déjà inscrit dans une formation générale ou professionnalisante : la démarche d'investigation en sciences et technologies, les enseignements d'exploration en seconde générale et technologique (exemple : l'option Ecologie Agronomie Territoire Développement Durable), les Itinéraires De Découverte (IDD) au collège, l'Accompagnement Personnalisé (AP) au lycée pouvant permettre un approfondissement des connaissances ou une autre approche des dis-

ciplines étudiées, le Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté (CESC). On s'étonne tout de même que ce dernier ne soit cité qu'une seule fois dans les entretiens.

« En IDD, on les implique plus, ils ont plus de temps pluridisciplinaires [...] on va au-delà de nos compétences disciplinaires à nous. En restant dans sa discipline, on n'a pas toujours le recul, l'ouverture sur le monde » (Ee1A2R3) ; « Les AP sont importants, ils permettent de travailler la compréhension du monde et donnent plus de latitude, mais les élèves y sont très demandeurs de soutien disciplinaire [...] » (Ee3A3R3).

iii) L'utilisation d'un dispositif extérieur à l'établissement, local ou national : la quinzaine de la citoyenneté, la semaine de la solidarité internationale, le passeport solidaire proposé en Rhône-Alpes dans le cadre de la politique régionale d'ouverture internationale.

Du côté des enseignants, l'engagement dans le projet, l'investissement des personnes souffrent d'un manque de reconnaissance de la part de l'institution, à l'échelle de l'établissement (le responsable ou les collègues dans l'expectative, dans l'attente de résultats) comme à l'échelle académique ou nationale. Certains signalent qu'en plus de leur permettre d'aller un peu plus loin dans la durée, des dispositifs comme « Des Alpes au Sahel⁹ » ou REDDSO leur offrent une forme de reconnaissance et autorisent la rencontre avec d'autres porteurs de projets.

3.1.3 L'interculturalité et l'interdépendance

Les propos des enquêtés soulignent en permanence la nécessité et l'importance des échanges, de la découverte d'autres perceptions du monde, de l'interconnaissance. Le besoin de réciprocité est bien identifié : travailler avec des acteurs du Sud pour en retirer des bénéfices auprès des publics du Nord et du Sud : « J'aurais voulu des échanges avec d'autres élèves, pair à pair ; avec les femmes de camps de réfugiés, c'est un peu difficile. Il est important d'avoir des bénéfices réciproques, là, on ne voit pas bien ce que les femmes au Tchad nous apportent » (Ee2A3R3).

Les projets les plus aboutis visent la compréhension des mécanismes d'interdépendance dans le monde et la prise de conscience du passage d'une citoyenneté pensée à l'échelle d'un territoire à une citoyenneté dite mondiale : « Le projet offre un « miroir » aux élèves isérois leur permettant d'apprendre sur l'Autre et son environnement » (Ep1A3R2) ; « La solidarité internationale rentre dans l'EDD car pilier social, donc culturel, donc interculturel. La relation avec un autre pays doit être dans l'échange et le respect mutuel, elle renvoie aux élèves une image d'eux-mêmes » (Ee2A2R2) ; « La valeur ajoutée du croisement de l'EDD et de la SI est dans la comparaison France/Sénégal des actions dans les espaces protégés. L'EDD se fait différemment dans les deux pays, d'où l'intérêt de la connaissance de l'autre, de comprendre les différences entre personnes et sociétés. Les élèves en ont besoin pour faire leur choix citoyens » (Ee1A3R2) ; « Un citoyen responsabilisé plutôt que responsable, qui a connaissance de son territoire, de son patrimoine, donc qui l'adopte et qui en prend soin, qui peut se projeter, accepter le changement [...] on part du quotidien et du local, voire de l'établissement, de la salle même et on va vers le lointain » (Ee4A3R2).

Dans l'ensemble le concept « Nord/Sud »¹⁰ est utilisé par les acteurs. Certains partenaires associatifs mentionnent tout de même qu'ils peuvent difficilement dissocier le local et l'international dans les questionnements abordés : « quand on parle de DD c'est un enjeu global, les agissements des uns peuvent avoir des conséquences sur les autres, que l'on soit à cinq kilomètres de distance ou à dix mille. Aujourd'hui on ne peut pas être un citoyen en France sans être un citoyen international car tout est interdépendant, ce lien je le fais à travers cette question de la citoyenneté, c'est le dénominateur commun » (Ep5A2R1).

9 Cf. note de bas de page n° 2, p. 5

10 Le concept Nord/Sud est contesté par certains membres d'EducaSol considérant que cela « revient à morceler les savoirs. L'approche est systémique, globale et complexe. »

Toutefois rares sont les acteurs qui semblent s'interroger en amont comme pendant le déroulement du projet sur l'acceptation ou le rejet des différences culturelles, sur la possibilité de reconsidérer les normes de notre mode de vie pour être éventuellement amené à renoncer à des principes forts. « *Le plus difficile à faire a été de motiver les élèves, dans un contexte rural où les élèves ne sont pas forcément ouverts aux autres et perçoivent les pays lointains comme inutiles* » (Ee1A2R2).

Ici l'analyse de Bennett (1993) quant à la nature du processus d'intégration de perspectives plurielles peut être éclairante. Il identifie deux stades du développement des individus en situation de rencontre interculturelle : la phase « ethnocentrique » et la phase « ethnorelative ». Dans la première, la différence culturelle est ressentie comme une menace. La personne qui perçoit une mise en danger de son identité (le « choc interculturel ») élabore des stratégies protectrices dont le dénigrement. Dans la seconde, les différences sont au contraire acceptées et deux types de comportements en découlent : l'adaptation quand l'individu ajoute de nouvelles visions du monde à son répertoire ou l'intégration quand la cohabitation de visions du monde est dépassée au profit de la recherche d'un nouveau cadre culturel enrichi d'expériences partagées.

3.2 Compétences et connaissances mises en œuvre et développées par les parties prenantes, et spécifiques aux parcours pédagogiques d'EDD-SI

3.2.1 L'évaluation, une difficulté

L'ancrage dans les programmes est bien recherché par les enseignants, mais on relève beaucoup d'intuition, d'impressions quant à l'évaluation. Comment trouver des indicateurs qualitatifs et rentrer dans les compétences, comment évaluer les éventuels changements, le développement de l'esprit critique, la prise de conscience ou l'émancipation attendue ?

Des postures d'élèves sont souvent citées : élève acteur, auteur (créatif, avec une bonne estime de soi), décideur (avec un esprit critique, qui prend place dans la société). « *Comme indicateur, j'ai l'attention des élèves dans les groupes [...] on a surtout évalué les connaissances sur les énergies* » (Ee3A3R2) ; « *On sait que les jeunes sont prêts quand ils posent les bonnes questions* » (Ep6A3R2) ; « *Ce type de travail prépare aussi les élèves à leur insertion dans la vie professionnelle - comme organiser un événement, écrire un mail, choisir un logo, suivre un projet, être vendeur - et donc développe leur autonomie* » (Ee2A2R2).

Certains s'essaient à l'évaluation par compétences (la culture scientifique et technologique, la maîtrise de la langue, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques et l'autonomie et l'initiative sont notamment citées) mais l'entrée dans le projet semble se faire la plupart du temps du côté de la discipline plutôt que de la compétence.

Cette entrée par le socle peut intéresser les équipes enseignantes au moment où elles élaborent des projets d'EDD-SI dans l'établissement. Elle pourrait donner du sens et de la cohérence aux apprentissages et accorder toute sa place au partenaire pour qui les programmes sont parfois vécus comme des freins : « *ils vont vouloir rentrer dans les programmes, je ne vais pas trouver ma place* » (Ee1A2R3).

Une contrainte lourde est le temps à donner à ces actions, cette contrainte permet aux enseignants d'expliquer les lacunes quant à l'évaluation : « *La difficulté majeure est le temps : ça prend du temps sur les programmes et du temps de coordination, donc on manque de temps pour prendre du recul et dresser des bilans* » (Ee4A2R2). Les effets attendus ne se produisent pas nécessairement, ou pas en totalité dans le temps prévus par les actions, « *chaque individu développant son propre rythme pour adopter des nouveaux modes de pensée ou de fonctionnement* » (Miguel Sierra et al., 2014).

3.2.2 Éducation à la citoyenneté

Lorsqu'ils parlent d'éducation à la citoyenneté, les acteurs interrogés déclarent viser le développement d'élèves informés, conscients et responsables, ce en quoi on retrouve les finalités prescrites à l'École. Cette orientation structure les compétences visées (tableau 3).

TABLEAU 3 – compétences en matière d'éducation à la citoyenneté

FAIRE DÉCOUVRIR LE TERRITOIRE, FAIRE ÉMERGER LES REPRÉSENTATIONS	DÉVELOPPER LA PRISE DE CONSCIENCE, DÉCONSTRUIRE LES IDÉES REÇUES ET COMPRENDRE L'ORIGINE DE CES IDÉES	DÉVELOPPER LA CAPACITÉ À FAIRE DES CHOIX (facteur de changement social et environnemental)
S'informer, connaître son territoire et ses acteurs	Prendre en compte une problématique sur un territoire, identifier des contraintes liées à ce territoire et à ses acteurs	Comprendre que le citoyen évolue sur un territoire et peut agir à titre individuel ou collectif sur ce dernier
Connaître d'autres acteurs d'autres territoires	Prendre en compte une problématique similaire sur un autre territoire, identifier des contraintes liées à cet autre territoire et à ses acteurs	Comprendre comment on peut créer des réponses adaptées à une problématique en fonction d'un territoire et de ses interdépendances, s'adapter à un contexte changeant

3.2.3 Approche de la complexité

Les compétences visées en termes d'appréhension de la complexité sont liées à la dimension pluri-partenaire et multidimensionnelle des projets. La plupart des acteurs s'accordent sur le fait que la démarche d'EDD-SI doit être heuristique. Il s'agit de fournir aux élèves des outils d'analyse, des clés de compréhension afin de leur permettre de s'adapter et éventuellement d'agir : « Une démarche qui vise à promouvoir des comportements respectueux de son environnement social et environnemental et qui permet de s'ouvrir à l'autre et à d'autres réalités » (Ep7A3R1).

La prise en compte de la multiplicité des points de vue est mise en avant : « On est sur des sujets complexes qui appellent des regards croisés et des approches différentes » (Ee4A2R1). Les compétences explicitement citées sont d'ordre socioculturel (s'exprimer, débattre, échanger sur ses propres opinions), mais nous n'avons pas recueilli d'éléments explicites concernant les compétences sociocognitives comme par exemple la formation à la critique des points de vue, qui permettrait pourtant d'atténuer le risque d'indétermination et de relativisme lié à de telles approches.

Lorsqu'elle est présentée comme un apprentissage de la complexité, c'est parfois (mais rarement) parce que l'approche EDD-SI permet d'explorer les liens entre des systèmes en interaction dynamique. L'importance d'une progression dans l'approche de la complexité est alors soulignée : « Travailler ce qui nous paraissait du plus simple au plus compliqué : la nature car ici on est axé sur le paysage et la nature, ensuite le lien avec la terre, ensuite le lien Homme-Nature et ensuite le lien entre la guerre et la terre (la terre, le territoire, l'évolution, la patrie) et comment tisser des liens entre les différents territoires, avec des peuples et des façons de vivre différentes » (Ee5A1R2).

4. CONCLUSION ET PERSPECTIVES RÉGIONALES

Selon le « *paradigme rationnel* » (Fortin & Larue, 2000), les modèles d'éducation sont fondés sur l'information scientifique, dans une disposition pédagogique où l'ignorant est censé recevoir les messages de prévention. Dans le « *paradigme humaniste* » (Fortin & Larue, 2000), la promotion de comportements favorables à l'environnement est centrée sur le développement de la personne, mais néglige les inférences de la société. L'éducation prend une portée universaliste autour de valeurs communes lorsqu'elle se situe entre un dessein de développement personnel ET un projet social et sociétal (Berger & Morin, 2013). Il s'agit alors d'amener l'enfant à prendre du pouvoir sur lui et son environnement puis à être en capacité de le faire à titre collectif.

Notre analyse des réalisations en termes de compétences visées au cours des parcours pédagogiques, de postures éducatives adoptées par les acteurs, et de dynamiques de partenariats mises en œuvre, montre que les rapprochements entre EDD et EAD-SI ont été réalisés dans le montage et le pilotage de projets en visant explicitement la compréhension des relations entre les questions environnementales, économiques et socioculturelles. Le projet REDDSO en région Rhône-Alpes marque ainsi une évolution nette dans le déploiement d'approches intégratrices visant les croisements des niveaux d'appréhension de la réalité proposés par les initiateurs des actions régionales.

DES PROJETS TRANSDISCIPLINAIRES

Cette enquête révèle le potentiel de l'intégration de l'EAD-SI à l'EDD à favoriser le dépassement d'approches réductrices environmentaliste ou compassionnelle centrées sur des gestes à adopter et/ou des contenus disciplinaires cloisonnés. Mais elle révèle aussi à quel point il est difficile de réaliser l'engagement des élèves de collège et lycée dans des approches systémiques au sein d'une organisation scolaire traditionnelle structurée par le découpage disciplinaire. Il apparaît que les projets les plus intégrateurs sont initiés par des problématiques non disciplinaires et sont ancrés dans des situations-problèmes authentiques et complexes (la fonction d'un cuiseur solaire dans un camp de réfugiés, le regard porté sur le procès du loup).

DES APPROCHES MULTIDIMENSIONNELLES

Les projets qui assument la complexité comme étant inhérente à l'éducation à une citoyenneté mondiale ne développent pas des progressions du simple au complexe, du disciplinaire au transversal, mais plutôt des démarches systémiques impliquant d'emblée de façon heuristique diverses échelles sociales, spatiales et temporelles. Ils s'appuient sur des méthodes pédagogiques interactives d'investigation qui inscrivent les actions dans la durée avec des équipes pluri-catégorielles. C'est lorsque ces stratégies sont choisies que sont observés les partenariats de type synergique.

Bien que l'évaluation des compétences développées chez les élèves reste souvent floue et peu explicite dans les discours des enseignants et partenaires associatifs interrogés, les témoignages de projets réalisant la « greffe » de l'EAD-SI à l'EDD sont apparus moins féconds que ceux prenant délibérément appui dès le départ sur l'hybridation des savoirs impliqués dans les questions environnementales, économiques et socioculturelles. C'est avec ces derniers que nous ont été rapportés le plus d'éléments sur la possibilité donnée aux élèves d'opérer des transferts et des réinvestissements, d'utiliser les outils constitués et les ressources acquises pour atteindre des objectifs ambitieux aux échelles locales et globales.

DES DYNAMIQUES MULTI-ACTEURS

Les savoirs impliqués dans la construction d'une citoyenneté scientifique critique et active se caractérisent par la position centrale accordée à l'incertitude, la controverse, les valeurs portées par les différents acteurs. L'apport des approches de l'EAD-SI - et en particulier des enrichissements culturels¹¹ grâce aux partenaires associatifs de l'Éducation nationale - pour comprendre et agir sur les mu-

11 La culture peut être pensée comme l'ensemble des solutions trouvées par un groupe aux défis de son environnement (Michalon, 2002)

tations des sociétés actuelles ressort nettement des entretiens que nous avons conduits. Il apparaît que considérer les points de vue et les valeurs des acteurs d'un développement durable et solidaire relève d'un processus d'inter-culturalité (Abdallah-Pretceille, 2010), qui « *privilégie la fonction instrumentale de la culture au détriment de sa fonction ontologique et met l'accent sur les bricolages, sur les manipulations et les stratégies.* » (p 12). Ainsi, un élément fort lié aux échanges internationaux que les porteurs de projets nous ont rapporté est l'effet « miroir » : conduire les élèves à questionner les solutions adoptées ailleurs les amène à s'interroger sur les normes et les choix de leur société, de leur propre groupe d'appartenance. Une telle stratégie, qui tend vers l'état de « *marginalité constructive* » décrit par Benett comme la phase la plus aboutie de l'ethnorelativisme, en prenant ancrage dans l'approche de la critique sociale (cf. Tableau 1) caractérise l'intégration la plus ambitieuse de l'EDD et de l'EAD-SI dans les projets REDDSO de la région Rhône Alpes. Elle appelle à être reconnue et encouragée.

Dans cet esprit, le projet Erasmus+ ACTECIM (ACTeurs du Territoire pour une Education à la CItoyenneté Mondiale) dans lequel s'engagent de nombreux acteurs rhônalpins parmi lesquels le Groupe d'Intérêt public de l'académie de Lyon et la DAREIC du Rectorat de Lyon, l'ESPE de Lyon, le Rectorat de Grenoble, le Département du Rhône et le GIP RESACOOOP, souhaite favoriser l'exposition à des représentations multiples et internationales des questions complexes d'EDD-SI. Il vise à territorialiser les questions d'Education au Développement Durable et à la Solidarité Internationale, en les intégrant dans une réflexion interculturelle globale ; cette approche coordonnée et de proximité aux enjeux du renforcement des compétences projette d'améliorer la capacité d'adaptation au monde et la capacité d'agir. Son approche innovante est liée au croisement des méthodologies de l'éducation formelle et non formelle, à l'expérimentation d'outils numériques, à l'appui de collectivités territoriales. Les compétences développées par cet enseignement seront analysées et évaluées pour améliorer leur prise en compte dans les parcours de formation des jeunes.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. (2010). La pédagogie interculturelle, entre multiculturalisme et universalisme, Education et formation interculturelles : regards critiques. *Recherche en éducation* (n°9), 10-17.
- Bader, B. & Sauvé, L. (2011). *Education, environnement et développement durable ; vers une écocitoyenneté critique*. Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Bader, B., Horman, J. & Lapointe, C. (2010). Fosterine community and civic engagement in low income multicultural schools. *Exceptional Education International*, 20(2), 25-37.
- Bader, B., Jeziorski, A. & Therriault, G. (2013). Conception des sciences et d'un agir responsable des élèves face aux changements climatiques. *Les dossiers des sciences de l'éducation* (29), 15-32.
- Benett, M. J. (1993). Towards ethno relativism: a developmental model of intercultural sensitivity. Dans R. M. Paige, *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Berger, D., & Morin, O. (2013). Education à l'environnement, réfléchir sur sa pratique. in *COP, RESACOOP. Eduquer au développement durable et à la solidarité internationale. Leçons d'expérience du projet Des Alpes au Sahel*, 43-44.
- Berryman, T. (2003). L'éco-ontogenèse : les relations à l'environnement dans le développement humain – d'autres rapports au monde pour d'autres développements. *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions, Vol.4*, 207-230.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education Knowledge and Action Research*. London et Philadelphia: Taylor & Francis International Publications.
- Connell, S., Fien, J. & Sykes, H. (1999). If It Doesn't Directly Affect You, You Don't Think About It': a qualitative study of young people's environmental attitudes in two Australian cities. *Environmental Education Research*, 5(1), 95-113.
- Fielding, K. S. & Head, B. W. (2011). Determinants of young Australians' environmental actions : the role of responsibility attributions, locus of control, knowledge and attitudes. *Environmental Education Research*, 18(2), 171-186.
- Fortin, J. (2000). Dans R. Larue, *Ecole et santé : le pari de l'éducation*. Paris: Hachette Education (Resources formation).
- Fortin-Debard, C. (2008). Analyse des actions d'EEDD mises en oeuvre dans l'enseignement scolaire. Dans F. Grumiaux, & P. Matagne, *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire : de la réflexion aux pratiques éducatives et de formation* (Vol. vol.1 Education et formation, pp. 69-86). Paris: L'Harmattan.
- Johnson, E. & Mappin, M. (2005). Dans E. Johnson, & M. Mappin (Éds.), *Environmental Education and Advocacy: Changing perspectives of ecology and education*. (pp. 1-28). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kolstø, S. D. (2005). *The relevance of values for coping with socio-scientific issues in science education*. Communication à la 5ième conférence bi-annuelle de l'European Science Education Research Association (ESERA): Barcelone (28 août - 1er septembre).
- Kyburz-Graber, R. (2013). Socioecological Approaches to Environmental Education and Research: A Paradigmatic Response to Behavioral Changes Orientations. Dans R. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. Wals, *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 23-32). New York: Routledge.
- Lucas, A. M. (1980-1981). The Role of Science Education in Education for Environment. *The Journal of Environmental Education*, 12(n°2), 32-37.
- Mérini, C. (2005). Nature et limites des partenariats éducatifs. *Journée d'étude de l'ADBBDP*. Disponible sur : <<http://www.adbdp.asso.fr/spip.php?article421> >.
- Michalon, C. (2002). *Histoire de différences, différences d'histoires*. Saint Maur: Sépia.
- Miguel Sierra, A., Graugnard, G., Kabore, A. & Nour, A. (2014). Sur le chemin de l'impact de l'éducation au développement et à la solidarité internationale. Repères méthodologiques pour apprécier ce qui est en mouvement. *Educasol, F3E (Repères sur)*, 45.
- Miguel Sierra, A., Greg, P. & Ameryckx, I. (2012). *Cartographie de l'éducation au développement et à la solidarité internationale*. DRIS,AFD.

Morin, O. (2013). *Éducation à la citoyenneté et construction collaborative de Raisonnements SocioScientifiques dans la perspective de Durabilité : pédagogie numérique pour une approche interculturelle de Questions Socialement Vives Environnementales*. Toulouse: Thèse de doctorat de l'Université Toulouse 2 Le Mirail.

Mougniotte, A. (1999). *Pour une éducation au politique*. Paris: L'Harmattan.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

Prairat, E. & Rétornaz, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France : une question en débat. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 587-615.

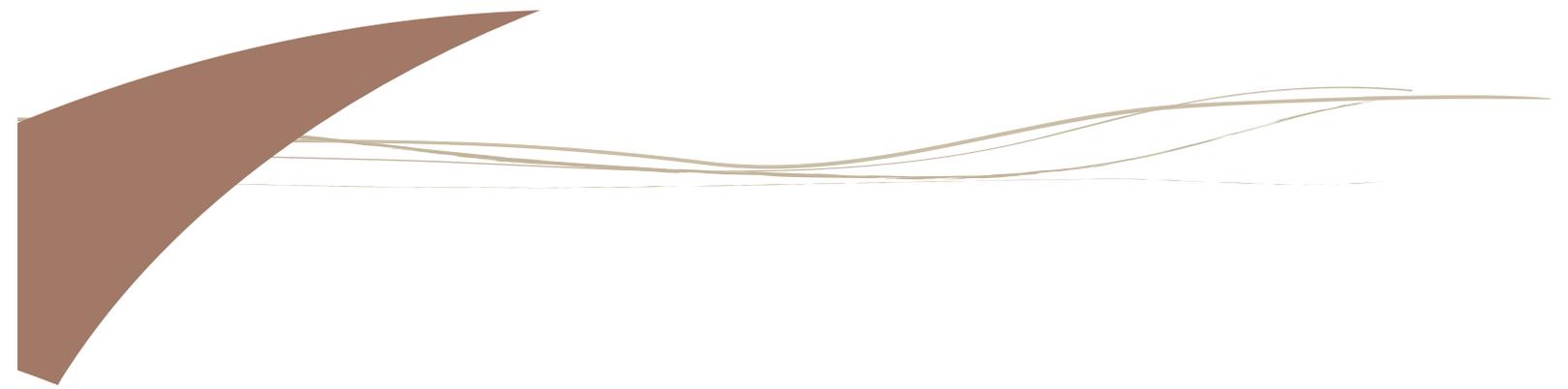
Robin, J.-P. & Carencio, N. (2013). De la construction du partenariat en EDD-SI à son évaluation. *COP, RESACOOOP, Eduquer au développement durable et à la solidarité internationale. Leçons d'expérience du projet Des Alpes au Sahel*, 65-68.

Robottom, I. & Hart, P. (1993). *Research in Environmental Education. Engaging the Debate*. Geelong, Australia: Deakin University Press.

Roegiers, X. (1999). Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens. *Forum-pédagogies*, 24-31.

Simonneaux, J. (2008). Durabilité, citoyenneté, environnement ... des perspectives éducatives communes. *Pour*(198), 114-121.

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.





SYNTHESE REGIONALE CATALOGNE

• Réalisée par :

Laura Rubio - GREM-UB (*Groupe de recherche en éducation morale de l'Université de Barcelone*)

Laura Lucchetti - *collaboratrice du GREM-UB*

1. PROCESSUS DE CAPITALISATION

1.1 Objectifs généraux

- Systématiser les apprentissages des organisations sociales qui mettent en œuvre des projets d'Apprentissage par le Service (APS)¹ dans les domaines de la paix, des droits de l'Homme et du développement durable ;
- Élaborer un guide destiné aux organisations sociales et aux enseignants pour concevoir et mettre en œuvre des projets d'APS dans les domaines de la paix, des droits de l'Homme et du développement durable.

1.2 Objectifs spécifiques

- Mener une réflexion sur la transformation sociale en tant que point de rencontre entre l'APS et l'Éducation pour la justice globale ;
- Identifier et définir les rôles des organisations et des établissements scolaires concernant le développement de projets d'APS dans les domaines de la paix, des droits de l'Homme et du développement durable, ainsi que les points essentiels pour qu'ils puissent travailler ensemble ;
- Envisager des services à la communauté en lien avec les différentes thématiques de l'Éducation pour la justice globale ;
- Contribuer à l'amélioration des apprentissages scolaires ;
- Fournir des éléments pour la réflexion et la portée sociale des actions d'Éducation pour la justice globale ;
- Identifier et partager des pratiques éducatives de référence.

1.3 Contexte régional et acteurs impliqués

Le contexte actuel facilite le lancement et la mise en œuvre de parcours d'APS dans les domaines de la paix, des droits de l'Homme, du genre et du développement durable.

D'une part, le projet REDDSO encourage cette proposition éducative dans le domaine de l'EDD-SI.

D'autre part, la mairie de Barcelone a elle aussi misé sur l'APS en mettant en place les actions suivantes :

- appel à proposition pilote en soutien aux projets d'APS portés par des organisations de solidarité et de coopération ;
- mise en place de formations en APS pour les organisations de solidarité et coopération ;
- accompagnement de trois projets d'APS dans le secteur de l'Éducation pour la justice globale ;
- séminaire de suivi et d'accompagnement des organisations sociales qui mettent en œuvre des projets d'APS dans le domaine de l'Éducation pour la justice globale.

Enfin, le Département d'éducation du gouvernement régional de Catalogne, dans la lignée de la Loi sur l'éducation et du décret d'ordonnancement des enseignements de l'éducation secondaire obligatoire (ESO), encourage le *Service communautaire pour les élèves de l'ESO*. L'objectif de cette action est de garantir que les élèves, au fil de leur parcours scolaire, découvrent et soient les acteurs d'actions d'engagement civique ; qu'ils apprennent via l'exercice actif de la citoyenneté ; et qu'ils mettent en pratique leurs connaissances et leurs aptitudes au service de la communauté. Pour ce faire, le Département d'éducation encourage la modalité éducative de l'APS dans les études secondaires obligatoires.

¹ Modèle d'apprentissage expérientiel qui allie apprentissage en classe et action bénévole au service d'objectifs communautaires, en vue d'insuffler aux étudiants le sens de l'engagement citoyen.

Acteurs impliqués

- 1 Membres de la commission régionale du projet REDDSO ;
- 2 Organisations ayant participé au séminaire d'APS organisé par la mairie de Barcelone ;
- 3 Représentants des administrations publiques liées au projet REDDSO, du Centre de promotion de l'Apprentissage par le Service, et de Lafede.cat - fédération catalane des organisations pour la justice globale - qui participent au *Groupe moteur pour la réalisation d'un guide méthodologique pour l'APS et l'Éducation pour la justice globale*.

1.4 L'Éducation pour la justice globale et l'Apprentissage par le Service

L'Éducation pour la justice globale est un processus de connaissance et d'analyse critique de la réalité qui fait le lien entre l'action locale et sa dimension globale. Son objectif est de promouvoir la conscience critique à l'égard des causes des inégalités et des conflits. Elle vise également à contribuer au changement des attitudes et des pratiques au service d'une citoyenneté responsable, respectueuse et engagée en faveur de la transformation sociale.

D'autre part, l'**Apprentissage par le Service** est une proposition éducative qui associe l'apprentissage de contenus, de compétences et de valeurs en milieu scolaire, et la réalisation de tâches au service de la communauté. Les participants se forment tout en associant l'étude, la recherche et la réflexion sur les besoins réels de leur environnement, dans le but de l'améliorer.

L'Éducation pour la justice globale et l'Apprentissage par le Service se rejoignent en ce qu'ils considèrent que l'action pédagogique est une pratique transformatrice, axée sur la justice mondiale et l'égalité des chances.

L'impact transformateur de ces projets se retrouve dans les points suivants :

- Les jeunes découvrent, appréhendent de manière critique et développent des attitudes et des valeurs en faveur de la défense d'un monde plus juste et plus équitable.
- Les associations et les établissements scolaires (ainsi que leur personnel) s'ouvrent, interrogent leurs propres pratiques et bâtissent de nouvelles alliances de travail en réseau.
- Ils contribuent à améliorer l'environnement, la communauté et la qualité de vie des personnes visées par les actions de service.

Ensemble, l'Éducation pour la justice globale et l'APS renforcent la dimension politique de l'éducation tout en veillant à ce que cette dernière responsabilise les personnes en vue de l'exercice d'une citoyenneté active et responsable.

Bien que ce ne soit pas le seul domaine possible, l'Éducation pour la justice globale est un champ qui se prête tout particulièrement à la création de projets d'APS puisque la mise en place de toute proposition implique un effort et un changement significatif.

Il est intéressant d'aborder l'Éducation pour la justice globale à partir de la méthodologie d'APS pour les raisons suivantes :

- Dès lors qu'elle reconnaît et assume sa fonction éducative, une association recherche les méthodologies et les pratiques présentant le plus fort potentiel pédagogique. En ce sens l'APS permet aux organisations sociales de donner une nouvelle dimension aux tâches de sensibilisation et de formation qui leur sont propres et qu'elles développent habituellement.
- L'APS permet aux associations de concevoir des projets plus pratiques, plus concrets et plus significatifs pour les élèves, tout en intégrant les contenus de l'Éducation pour la justice globale dans les programmes des établissements scolaires.
- C'est également pour les associations d'Éducation pour la justice globale un moyen de faire connaître les contextes d'injustice sociale contre lesquelles elles se mobilisent, d'aider à comprendre les causes à l'origine de ces situations et de favoriser une vision globale et locale de ces dernières.
- Les projets d'APS permettent aux associations de faire connaître leur activité et de rendre visible leur travail de réponse aux situations d'inégalités sociales et/ou de non-respect des droits.

- L'APS et l'Éducation pour la justice globale ont comme objectif commun de contribuer à former des agents de changement dans le cadre d'une citoyenneté active. Les organisations ou mouvements sociaux proposent des initiatives en faveur de la transformation et du changement social dans une perspective d'éducation, de sensibilisation, de recherche et d'incidence sociale et politique.
- L'APS propose aux citoyens une modalité d'engagement dans la réponse aux injustices et aux besoins sociaux du présent et du futur, modalité qui les rend concrètement et de manière immédiate agents transformateurs de la réalité.

La vision élargie de l'Éducation pour la justice globale est directement liée aux changements de conception des relations humaines et sociales dans un monde en constante évolution et aux profondes interdépendances qui font de plus en plus le lien entre les dimensions locale et mondiale. Cette approche intégratrice englobe différentes thématiques qui composent le cadre conceptuel de l'Éducation pour la justice globale. À l'heure actuelle ce cadre intègre des aspects liés à la solidarité, à la paix, au développement humain durable et à l'analyse des inégalités mondiales en s'organisant autour des axes thématiques suivants :

1. Culture de paix ;
2. Droits de l'homme, citoyenneté et gouvernance ;
3. Durabilité économique et sociale ;
4. Interculturalité ;
5. Environnement ;
6. Perspective de genre.

La mise en œuvre progressive de projets d'APS dans le domaine de l'Éducation pour la justice globale pourrait à l'avenir ouvrir d'autres contenus, cadres d'intervention ou niveaux d'approfondissement selon les contextes éducatifs.

Chacun des axes thématiques propres aux projets d'Éducation pour la justice globale permet de travailler sur des contenus de différente nature :

- faits et concepts : en questionnant, présentant et donnant du sens à des situations, des idées et des mots qui les identifient ;
- procédures et capacités : en montrant, en entraînant et en projetant la mise en place de mécanismes et de capacités pour agir dans différentes situations ;
- attitudes, valeurs et normes : en mettant l'accent sur des regards, des principes et des règles sur lesquels se fondent la compréhension et l'action.

La mise en place de l'APS en matière d'Éducation pour la justice globale favorise la compréhension, l'intégration et le transfert de l'ensemble de ces types de contenu dans la vie réelle, par la confrontation à des enjeux et la résolution de problèmes de manière consciente et réfléchie.

2. MÉTHODOLOGIE

L'étude de capitalisation réalisée en Catalogne, et qui débouchera sur la formalisation et la diffusion d'un guide méthodologique en appui à la mise en place de projets d'APS autour des thèmes de l'éducation pour la justice globale, a été élaborée à partir du travail réalisé dans les différents espaces de travail présentés dans le point 1.3 du présent document. Les personnes en charge de l'animation et du suivi ultérieur dans ces espaces sont les auteurs du guide mentionné.

La méthodologie employée est détaillée ci-dessous :

2.1 Analyse et accompagnement de projets d'APS

Trois organisations non gouvernementales y ont participé à travers des projets financés par la mairie de Barcelone suite à l'appel à propositions réalisé en 2014.

Les auteurs du guide ont réalisé le travail suivant :

1. appui à la conception et à la mise en œuvre des projets d'APS ;
2. capitalisation des projets dans le but d'identifier des éléments caractéristiques ;
3. évaluation des projets.

2.2 Séminaires sur l'APS destinés aux associations de solidarité et de coopération

Quinze associations d'Éducation pour la justice globale y ont participé. L'objectif des séminaires était d'analyser les éléments clés qui rendent possible et favorisent la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des projets d'APS dans les associations d'Éducation pour la justice globale. Cela a également constitué un espace permettant de partager les expériences vécues par les différentes associations afin d'analyser les facteurs caractéristiques de l'APS dans ce domaine précis de travail.

2.3 Groupe moteur pour la réalisation du guide méthodologique

Six personnes y ont participé, représentant le Département d'éducation de la Generalitat de Catalogne, le Consortium d'éducation de Barcelone, la Mairie de Barcelone, l'Agence catalane de coopération au développement, le Centre de promotion de l'Apprentissage Service et Lafede.cat.

Le travail suivant a été réalisé :

- contributions théoriques sur le contenu ;
- mise en commun des informations pertinentes et d'ordre institutionnel ;
- accords sur le format et la conception du guide.

2.4 Élaboration et édition du guide

Les auteurs du guide ont effectué les tâches suivantes :

- animation des espaces de travail ;
- élaboration de contenus à partir du travail des différents groupes et/ou espaces de travail ;
- rédaction du guide.

3. EXPÉRIENCES CAPITALISÉES

Accompagnement et capitalisation de trois projets d'APS

Projet « Trenquem el silenci » (Brisons le silence)

Association : Plataforma Unitària Contra les Violències de Gènere (*Plateforme unitaire contre les violences de genre*)

Établissement scolaire : Institut Salvat Papasseit.

Description : L'objectif de l'expérience est double : d'une part, intégrer la perspective de genre dans quatre disciplines scolaires (mathématiques, sciences expérimentales, sciences sociales et éducation à la citoyenneté) ; et d'autre part organiser des séances de formation axées sur la prévention.

À partir des apprentissages obtenus, les élèves proposent un service (dans le cas présent, une action de sensibilisation dans leur quartier) en faveur de la lutte pour l'éradication des violences de genre.

Vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=dnG49N6r798>.

Projet « Sexafect »

Association : Fondation Pau i Solidaritat (*Paix et solidarité*) en collaboration avec Actuavallès

Établissement scolaire : Institut Joan d'Àustria

Description : L'objectif du projet est que les jeunes d'un groupe de 4^{ème} année d'ESO deviennent des agents de prévention en matière affective et sexuelle. Pour ce faire, les élèves sont invités à diffuser dans la communauté éducative les informations obtenues au cours du travail et à promouvoir des relations saines entre les jeunes de leur âge, aussi bien dans leur établissement que dans d'autres de la ville.

Vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=TcFOrigX3ns>

Projet « Joves constructors de Pau » (« Jeunes constructeurs de la Paix »)

Association : Llatins per Catalunya

Établissement scolaire : Institut Miquel Tarradell

Associations partenaires : ARRELS et SOS Racisme.

Description : Les jeunes de 3^{ème} année d'ESO du collège réalisent une intervention pour contribuer à la communication des structures partenaires. Dans le cas d'ARRELS, les élèves préparent le matériel pour les formations de l'association dans les écoles. Dans le cas de SOS Racisme, les jeunes font connaître le Service d'assistance et de dénonciation (SAID) constitué à l'attention de différents publics, en particulier les femmes. Les documents sont produits à partir des différents outils que les jeunes apprennent à utiliser avec le soutien à la formation de l'association Llatins per Catalunya.

Site web : <http://www.llatins.org/>

4. RÉSULTATS ET ANALYSE DU TRAVAIL DE CAPITALISATION

4.1 Points forts et difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre de projets d'APS dans le domaine de la paix, des droits de l'Homme et du développement durable

FORCES

- L'Apprentissage par le Service est une méthodologie qui permet aux organisations sociales de travailler plus activement à leur mission de sensibilisation, de formation et de mobilisation sociale.
- L'APS permet de transmettre des valeurs aux élèves de manière motivante et d'en faire des agents transformateurs de la réalité.
- Avec l'APS, les élèves construisent leur propre apprentissage de manière significative puisqu'ils agissent en tant que sujets actifs bâtissant des liens entre le contenu de la formation et l'action mise en œuvre dans leur environnement proche.
- L'APS permet de renforcer les liens entre les associations et les établissements scolaires.
- C'est un outil supplémentaire d'intégration de l'Éducation pour la justice globale dans le programme scolaire, à travers l'encouragement de la réflexion des enseignants et l'autocritique.
- La proposition éducative de l'APS renforce également les réseaux d'établissements scolaires et d'organisations sociales en tant qu'espaces horizontaux de partage d'expériences.
- L'APS apporte une valeur ajoutée aux organisations sociales puisqu'il met en lumière leur mission éducative de manière innovante et durable : il permet de diffuser la mission de l'association, de faire connaître ses activités et les causes en faveur desquelles elle travaille. C'est également pour les associations un moyen de mieux travailler les problématiques sociales d'un point de vue local et avec une perspective globale.

LIMITES

Les associations de coopération rencontrent des difficultés diverses pour concevoir et mettre en œuvre des projets d'APS :

- difficultés à transformer une idée en un projet d'APS sans laisser de côté la perspective globale ;
- complexité dans la définition du besoin social à traiter et, par conséquent, du service que réaliseront les élèves, tout en tenant compte du potentiel de production de changements réels ;
- limites quant à la prise de contact avec les établissements scolaires ; il n'est en effet pas toujours aisé d'identifier un moyen d'accéder aux établissements et/ou de trouver des *partenaires* convenant au projet et aux différentes parties prenantes ;
- les établissements scolaires perçoivent le projet comme une intrusion de la part de l'association ;
- difficultés quant à l'implication des participants dans le projet. Il convient d'insister sur l'importance de la responsabilisation des enseignants et des élèves et sur leur participation pendant tout le processus de conception, de mise en œuvre et d'évaluation du projet. Ce n'est qu'à la condition que l'ensemble des participants s'implique et reconnaît le sens de la tâche éducative menée à bien en coordination avec la/les associations/s que l'APS deviendra un projet éducatif réussi ;
- le manque de ressources aussi bien humaines que financières est un facteur externe qui peut avoir des répercussions négatives sur le développement des projets.

ENJEUX

- Les associations doivent expliquer précisément le projet, son objectif ainsi que les liens existant avec le programme scolaire. C'est pourquoi il est nécessaire de réaliser un **travail préalable de rapprochement des disciplines scolaires** afin de concevoir un projet permettant de développer différentes compétences et/ou contenus scolaires.
- Il est également nécessaire que l'association tienne compte du **fonctionnement et de l'activité de l'établissement scolaire** afin de tirer le meilleur profit de son organisation spatiale et temporelle.
- Les projets doivent être suffisamment **flexibles** pour que l'expérience puisse être reproduite et/ou adaptée dans des contextes éducatifs différents. A cette condition, les établissements scolaires trouveront un intérêt dans les projets développés.
- Les associations et les enseignants doivent tenir compte autant que possible des **individualités** au sein du groupe d'élèves afin d'adapter au mieux les activités du projet à leur diversité.
- Il est fondamental de **soutenir et exploiter la discipline des enseignants impliqués** dans l'APS. Pour cette raison, il convient de faire le lien entre le projet et les disciplines et d'obtenir l'implication des enseignants dans le but de favoriser leur autonomie dans le projet, tout en leur offrant les ressources et le matériel spécifiques sur la thématique traitée lorsque cela est possible et/ou nécessaire.
- Enfin, **l'évaluation** est un élément clé des projets d'APS. Les associations doivent proposer une méthodologie adaptée d'évaluation des projets, planifier cette évaluation dès le début et ainsi favoriser l'accompagnement proposé dans les espaces de réflexion.

4.2 Rôles et fonctions des parties prenantes dans les projets d'APS conduits dans le domaine de l'Éducation pour la justice globale

Il semble important de définir le rôle de chacun des acteurs impliqués dans les projets d'APS dans le domaine de l'Éducation pour la justice globale, afin d'identifier les différentes manières de participer à un projet de ce type.

Jusqu'à présent, ce sont majoritairement les établissements scolaires qui ont pris l'initiative de concevoir ce type de projets. Toutefois, il convient de reconnaître le potentiel des projets conçus par les associations qui disposent d'une expertise et d'une expérience dans les thématiques qu'elles abordent et qui souhaitent faire le lien entre les besoins à l'échelon global et les possibilités d'intervention au plan local.

De ce point de vue, on distingue **différentes modalités d'initiation des projets d'APS** :

- L'établissement scolaire envisage de mettre en place un projet d'éducation pour la justice globale et prend contact avec une association afin de définir des actions possibles de service à la communauté.
- Une association active dans le domaine de l'éducation pour la justice globale conçoit un projet à exécuter en collaboration avec un établissement scolaire.
- Une association d'éducation pour la justice globale conçoit et coordonne un projet. Ce dernier devra se concrétiser par un partenariat entre un établissement scolaire et différentes associations.

L'ensemble de ces possibilités s'appuie sur la volonté d'ouverture sur le territoire et de construction et de travail en réseau, en collaborant et en renforçant la mission de chacun à travers un travail coordonné avec les établissements scolaires et d'autres acteurs sociaux.

Quel que soit le cas, chacun des projets se met en œuvre selon une modalité différente de projets d'APS en Éducation pour la justice globale. Dans chacune de ces modalités le rôle, les tâches et les fonctions des associations varient du point de vue de leur implication dans le projet :

- **Accueillir un projet qui a été conçu par un établissement scolaire et auquel l'association est invitée à participer**

L'implication de l'association passe essentiellement par la définition et la proposition d'une tâche ou d'un espace de service, et par l'accueil de jeunes à la demande d'un établissement scolaire qui aborde des thématiques relevant de l'Éducation pour la justice globale en milieu scolaire. Ouvrir les portes, fournir du matériel et du contenu, accompagner les tâches à réaliser sont les principales fonctions de l'association dans cette modalité de participation.

- **Concevoir un projet dans le but d'impliquer différents établissements scolaires**

Dans ce cas, l'association intègre la méthodologie d'APS dans ses programmes d'éducation pour la justice globale, et conçoit un projet de collaboration avec un ou plusieurs établissements scolaires susceptibles d'être intéressés. Définir une proposition de travail, rechercher des établissements partenaires, préciser et développer la proposition avec eux, sont les tâches à réaliser par l'association dans cette modalité.

- **Concevoir et coordonner un projet qui implique un travail entre un établissement scolaire et différentes associations**

Il existe des projets dans lesquels le rôle des associations d'Éducation pour la justice globale ne se limite pas à concevoir la proposition, mais où elles se chargent également de coordonner les différents acteurs impliqués. Dans ce cas, leurs tâches fondamentales consistent à définir une proposition et à créer des ponts entre les établissements scolaires et les organisations agissant directement sur le territoire afin de faire le lien entre besoins globaux et interventions locales.

Les projets d'APS ne sont possibles que grâce au travail conjoint des acteurs éducatifs et sociaux. Répondre aux besoins sociaux implique d'unir les efforts, d'échanger les expériences et de travailler dans la complémentarité dans un cadre de partenariat et de collaboration entre associations et établissements scolaires.

Pour atteindre cet objectif il est nécessaire de :

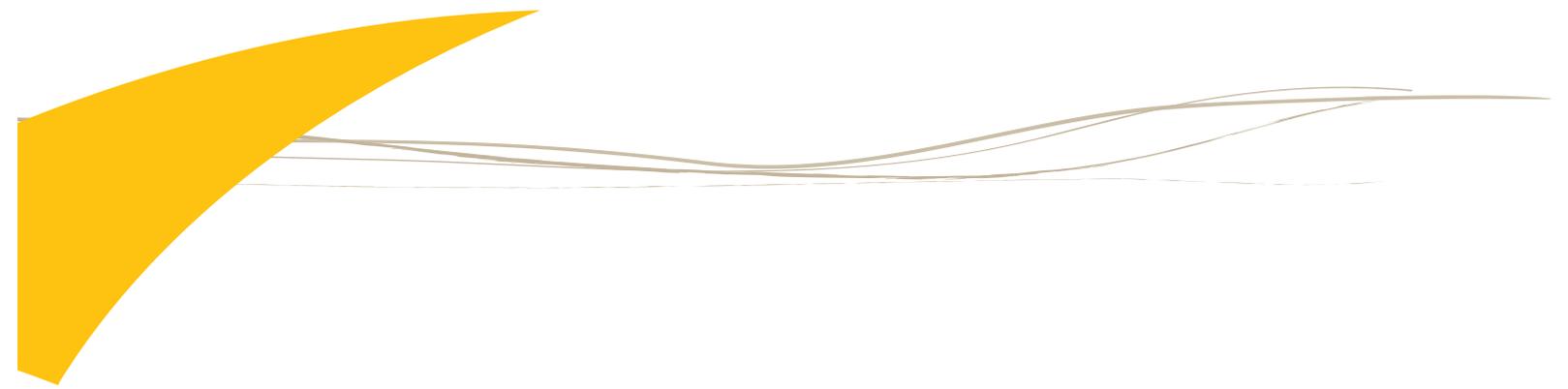
- initier un processus de **connaissance mutuelle** afin de créer des relations de confiance et de se reconnaître réciproquement comme des acteurs éducatifs compétents. Il s'agit donc de reconnaître et de donner de la valeur à l'expertise de chacun des participants, afin d'obtenir un projet adapté à la réalité des élèves.
- construire un **plan de travail partagé**. Au cours de la réalisation des projets d'APS, il convient de veiller à la co-construction et à la coordination entre les différents acteurs participants.
- **partager une vision critique** de l'analyse des inégalités et des atteintes aux droits, ainsi que des possibilités de transformation.
- assurer la **coordination** à toutes les étapes du projet :
 - ✓ au début, puisque les premiers contacts sont essentiels pour se connaître, formuler des objectifs communs et s'accorder sur des résultats attendus ;
 - ✓ pendant le projet, dans la mesure où ce travail permet d'adapter et de réorienter le projet si cela s'avère nécessaire ;
 - ✓ à la clôture du projet, moment clé pour apprécier, évaluer et envisager les suites à donner au projet d'APS.
- **définir conjointement** le projet :
 - ✓ partir d'une base de projet qui pourra être adaptée à chaque cas ou situation et adopter une vision flexible du projet afin d'améliorer le service et les apprentissages pendant sa mise en œuvre ;
 - ✓ identifier les enseignants qui participeront au projet et le rôle de chacun des acteurs éducatifs afin que ces derniers soient complémentaires ;

- ✓ identifier et travailler avec des enseignants moteurs qui faciliteront l'implication d'autres enseignants dans le projet de parcours pédagogique ;
 - ✓ définir les aspects organisationnels du projet en tenant compte de la complexité de l'association et du fonctionnement de cette dernière ;
 - ✓ prévoir des espaces de suivi et de coordination ;
 - ✓ garder à l'esprit qu'il s'agit d'un projet partagé et qu'en aucun cas la responsabilité de ce dernier ne repose entièrement sur l'une seule des deux parties.
- préciser **les apprentissages** :
 - ✓ définir les contenus et réfléchir conjointement aux articulations avec le programme scolaire afin de délimiter le projet. Réfléchir conjointement aux compétences liées à l'Éducation pour la justice globale qui feront l'objet du travail ;
 - ✓ rechercher l'interdisciplinarité, source de valeur ajoutée pour le parcours pédagogique ;
 - ✓ définir qui sera responsable de l'apprentissage à chaque étape du parcours pédagogique pour faire du projet une expérience intéressante pour l'ensemble des participants ;
 - ✓ réfléchir aux indicateurs et aux questions pour la réflexion et le travail en équipe afin de garantir l'apprentissage ;
 - ✓ construire le service communautaire à proposer selon des modalités innovantes de réalisation de l'action éducative, et en réfléchissant à des tâches adaptées à la réalité sociale des jeunes ;
 - ✓ déterminer l'axe thématique d'Éducation pour la justice globale et le type de service qui seront abordés ;
 - ✓ définir la participation des jeunes dans le projet en vue de les responsabiliser en tant que sujets actifs ;
 - ✓ reconnaître le travail effectué pour donner du sens et de la valeur au projet ;
 - ✓ définir des indicateurs pour l'évaluation qui sera effectuée conjointement avec l'établissement partenaire dans le but d'évaluer l'APS à partir de différentes perspectives ;
 - ✓ formuler des propositions d'amélioration afin d'assurer un niveau de qualité élevé du projet ;
 - ✓ capitaliser et diffuser le projet pour le faire connaître et sensibiliser d'autres acteurs ;
 - ✓ envisager différentes modalités de continuité possibles à l'issue de la clôture du projet.

5. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES RÉGIONALES

Cette première étude a ouvert un nouveau cadre théorique qui pourra être étudié de manière plus poussée afin d'intégrer de nouvelles orientations et contributions et de les transférer aux associations extérieures au domaine de l'Éducation pour la justice globale mais susceptibles d'inclure cette nouvelle approche éducative dans leur mission éducative et formatrice.

L'Université de Barcelone et le Centre de promotion de l'APS souhaitent poursuivre la recherche dans ce domaine.





SYNTHESE REGIONALE PIEMONTE

• Réalisée par :

Luigi La Riccia • Département inter-universitaire des Etudes et de la planification régionale et urbaine, Université de Turin et Institut Polytechnique de Turin

Matilde Mundula • Doctorat de recherche, Département de Philosophie et Sciences de l'Education de l'Université de Turin

Laura Siviero • Doctorat de recherche, Département de Philosophie et Sciences de l'Education de l'Université de Turin

1. PROCESSUS DE CAPITALISATION

1.1 Contexte général

Les études et travaux menés au Piémont jusqu'à présent ont eu comme objectif principal d'encourager la réflexion sur les modalités d'intégration de l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale dans le cadre scolaire notamment. En 1997, il avait déjà été observé de manière évidente au cours de la réalisation de projets de coopération internationale soutenus par la Région Piémont à travers le Programme pour la Sécurité Alimentaire au Sahel et en Afrique sub-saharienne, que ces deux thématiques n'étaient pas « indépendantes » mais pouvaient faire partie d'un même processus éducatif. Les résultats de la participation des écoles aux initiatives de coopération décentralisée proposées par les communes piémontaises visant à approfondir les thématiques environnementales, mais également les jumelages entre établissements scolaires axés sur les problématiques de développement durable spécifiques à chacun des territoires, et surtout les projets des parcs piémontais et sahéliens qui ont collaboré et échangé sur leurs modalités respectives de réalisation d'activités d'éducation à l'environnement, ont provoqué une réflexion qui a conduit à une approche intégrée des aspects de durabilité et de solidarité.

Le projet REDDSO a été conduit dans cette perspective, afin de soutenir et diffuser les « bonnes pratiques » identifiées à l'issue de la mise en œuvre de ces expériences, avec la collaboration du Département de Philosophie et des Sciences de l'Education de l'Université de Turin. L'étude de capitalisation des actions et des partenariats expérimentaux a permis d'accumuler, de valoriser et de diffuser les pratiques découlant desdits partenariats et notamment, des différents acteurs impliqués (personnel scolaire, collectivités, parcs régionaux, associations et ONG).

Le but de la capitalisation était en particulier, de mieux analyser les méthodes d'enseignement concernant l'EDD-SI en identifiant les composantes essentielles et en proposant une méthode de conception et de réalisation de projets.

1.2 Objectifs de la capitalisation régionale

Dans le cadre du projet REDDSO, le processus de capitalisation régionale des projets scolaires sur le thème de l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale a connu une évolution graduelle et complexe, qui a vu la collaboration de différents acteurs du territoire (ONG et associations) et offert simultanément aux porteurs de projets le support méthodologique, la formation et la possibilité d'expérimenter des parcours pédagogiques originaux dans les classes.

Les subventions en cascade prévues par le projet REDDSO ont permis de soutenir un appel à projets au Piémont, destiné à élargir l'offre de formation aux différents établissements scolaires. Il s'agissait d'affecter une aide financière à la réalisation de parcours pédagogiques visant principalement l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale, dans une perspective d'éducation à la citoyenneté mondiale, et en tenant compte de quatre objectifs principaux :

- promouvoir l'ouverture aux problèmes mondiaux en encourageant la réflexion sur les grands déséquilibres présents à l'échelle mondiale et sur le rapport Nord - Sud dans le monde ;
- aider à faire évoluer les attitudes et les comportements individuels et collectifs et promouvoir le respect et la curiosité à l'égard des autres cultures, y compris à travers l'expérimentation d'activités solidaires ;

- intégrer les différentes dimensions du développement durable (sociale, culturelle, économique, environnementale et de gouvernance) ;
- promouvoir l'apprentissage de la complexité en se confrontant à des points de vue différents.

1.3 Contexte régional

Grâce aux fonds du projet REDDSO ont pu être financés des projets éducatifs présentés par des établissements scolaires piémontais et qui ont permis d'expérimenter deux types d'actions :

- des parcours pédagogiques intégrant l'éducation pour le développement durable et l'éducation à la solidarité internationale, et conçus dans le cadre des thèmes du projet européen REDDSO (ligne de financement 1) ;
- des parcours pédagogiques intégrant l'éducation pour le développement durable et l'éducation à la solidarité internationale, et visant exclusivement à approfondir les thèmes de l'Expo 2015 « Nourrir la planète, énergie pour la vie » (ligne de financement 2).

Les écoles constituant la ligne 1 (11 établissements polyvalents, 5 écoles maternelles, 6 écoles primaires, 4 écoles secondaires de premier cycle, 6 écoles secondaires de deuxième cycle) se situent dans les provinces de Turin, Novare et Cuneo. Les écoles constituant la ligne 2 (14 établissements polyvalents, 3 écoles maternelles, 8 écoles primaires, 5 écoles secondaires de premier cycle, 5 écoles secondaires de deuxième cycle) se situent dans les provinces d'Asti, Biella, Alexandrie, Cuneo, Turin, Vercelli et Verbano Cusio Ossola.

La plupart des écoles participant à ce projet ont souvent une expérience préalable en matière de mise en place d'activités articulées en rapport avec les thèmes du développement durable et de la solidarité internationale, et d'actions réalisées en collaboration avec des associations, ONG et autres organismes (y compris sous forme de correspondance épistolaire avec des écoles de pays du Sud).

1.4 Définition des concepts utilisés

Premier concept utilisé dans l'étude de capitalisation et qui s'est progressivement répandu au début des années 1990 suite à l'émergence de liens évidents entre l'état de l'environnement et le développement économique, le « **développement durable** » prend rapidement en compte une troisième dimension, la société, et constitue ainsi un cadre complexe constitué de connexions non-linéaires. À l'heure actuelle, l'élimination de la pauvreté et la stabilité des écosystèmes nécessaires à la vie sur terre apparaissent de plus en plus comme un fondement du concept de développement durable, en lien croissant avec les thèmes de l'éthique et de la gouvernance.

Le second concept fondamental, utile pour comprendre le travail effectué par les écoles, est la « **solidarité** », un terme qui peut être ambigu de par ses différentes acceptions et usages. Lorsqu'on lui accole l'adjectif « *internationale* », ce concept ne se réfère plus au lien entre individu et individu, ou entre individu et communauté, mais davantage à l'idée d'aide, de don à ceux qui en ont besoin (mais très souvent de manière univoque, dans un seul sens).

L'idée de solidarité prise en considération fait principalement écho à celle d'Habermas : dans ses travaux, ce dernier soutient que les principes d'égalité, de solidarité et de bien commun existaient déjà dans le passé, mais uniquement dans le cadre de regroupements sociaux spécifiques, tels que la famille, la confrérie, la nation.

Afin de dépasser ces limites sans détruire le groupe social, il est nécessaire de créer une « *communauté de communication* » universelle qui repose sur des principes fondamentaux tels que, précisément, la solidarité. Dans cette vision universelle, Habermas affirme que, pour élaborer des solutions consensuelles, chaque individu doit témoigner une empathie solidaire à l'égard de la situation d'autrui. Ce point de vue semble très intéressant dans le cadre d'une approche de type éducatif : l'éducation à la solidarité internationale n'a donc pas seulement pour objectif d'informer les élèves sur les problématiques sociales au niveau mondial, mais plutôt d'activer les processus leur permettant de témoigner de « *l'empathie solidaire* » aux autres et donc de les rendre capables (compétents) de se mettre à la place d'autrui par la compréhension du contexte et des situations auxquels ils sont confrontés.

L'école constitue donc le lieu où construire ces deux concepts. De ce point de vue, le projet REDDSO se démarque par son originalité : en effet, proposer aux écoles de développer des expériences de jumelage et de coopération qui donneront naissance à des activités communes avec les écoles des pays du Sud, peut être l'occasion d'aider les jeunes à témoigner une empathie solidaire aux autres et de développer les capacités requises pour mettre en œuvre des conditions de consensus de plus en plus nécessaires à la gestion des ressources mondiales.

1.5 Travaux préparatoires à la capitalisation

Dans le cas du projet REDDSO, capitaliser implique de transférer et de partager avec le plus grand nombre les réflexions développées au cours de la mise en œuvre des projets scolaires sélectionnés. Dans cette optique un certain nombre d'outils de mesures spécifiques ont été structurés afin de contrôler les variables impliquées dans le projet et d'en vérifier les interactions. La commission régionale chargée du suivi de la mise en œuvre du projet REDDSO, composée par des fonctionnaires de la région du Piémont, des enseignants et chercheurs de l'Université de Turin, d'une représentante du Ministère de l'Instruction publique dans la région du Piémont, de représentants de la Coordination des communes piémontaises pour la Paix, du Réseau des Communes solidaires et du Consortium des ONG piémontaises, a planifié et mis en place les diverses opérations du processus :

- a) formulation de l'appel à projet ;
- b) formulation des critères de sélection des projets en vue de leur financement ;
- c) réalisation de travaux de recherche dans certains établissements scolaires, par le Département de Philosophie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Turin, dans le cadre de doctorats de recherche ;
- d) formulation de critères d'analyse des rapports finaux rédigés par les établissements scolaires, en collaboration avec les partenaires rhônalpins du projet ;
- e) identification des expérimentations pédagogiques les plus innovantes.

En vue de fournir aux projets pédagogiques un cadre d'auto-évaluation approprié, mais également afin de faciliter le travail de capitalisation régionale, la méthode de la *check-list* a été proposée : une première *checklist* a ainsi été élaborée afin d'aider les établissements scolaires à préparer de manière adéquate un parcours pédagogique en EDD-SI. Elle incluait les points suivants :

- Analyser les besoins de la classe
- Analyser les besoins du territoire en matière de DD et de SI
- Identifier les enseignants / disciplines impliqués
- Identifier les porteurs de projet (*stakeholders*) et les opportunités sur le territoire en matière de développement durable et de solidarité internationale
- Identifier les partenaires scolaires locaux, nationaux, européens et extra-européens
- Fixer les objectifs du parcours pédagogique
- Partager les objectifs avec les partenaires
- Définir les résultats attendus
- Partager les résultats attendus avec les partenaires
- Déterminer le nombre d'heures à dédier au parcours
- Partager le nombre d'heures à dédier au parcours avec les partenaires
- Partager les objectifs et les résultats attendus avec les porteurs de projet (*stakeholders*)
- Définir les actions
- Partager les actions avec les partenaires et les porteurs de projet (*stakeholders*)
- Identifier les outils pédagogiques
- Partager les outils pédagogiques avec les partenaires
- Concevoir un plan d'évaluation du processus et des résultats
- Partager le plan d'évaluation avec les partenaires
- Préparer un plan de communication, diffusion et capitalisation
- Partager le plan de communication, diffusion et capitalisation avec les partenaires et les porteurs de projet (*stakeholders*).

Lors de la rencontre du groupe de travail international du projet REDDSO les 20 et 21 mai 2015, un débat a été ouvert en vue d'élaborer une seconde *checklist*, expressément dédiée aux étapes à franchir pour une auto-évaluation efficace de chaque parcours pédagogique. Le tableau suivant synthétise les quatre macro-catégories et les indicateurs particuliers identifiés pour évaluer la cohérence interne d'un projet.

CATÉGORIES	INDICATEURS
CHOIX DES THÉMATIQUES À ABORDER	<ul style="list-style-type: none"> • Cohérence du thème avec les modèles actuels de développement durable et de solidarité internationale • Intégration du thème dans le projet éducatif de l'établissement • Lien avec les disciplines du programme scolaire • Explicitation du rôle de chaque discipline impliquée
IDENTIFICATION DES OBJECTIFS À ATTEINDRE	<ul style="list-style-type: none"> • Cohérence des objectifs (buts, compétences) avec les lignes d'action prévues • Formulation claire, précise, vérifiable des objectifs • Distinction entre les objectifs, les grandes étapes qui les composent et les actions qui mènent à leur réalisation
PLANIFICATION DES INTERVENTIONS	<ul style="list-style-type: none"> • Cohérence des interventions et des stratégies éducatives avec les thèmes choisis, les objectifs fixés et les caractéristiques des publics visés • Description articulée de tous les éléments composant l'intervention (activités, contenus, heures, lieux, outils et méthodes...) • Cohérence entre les différents éléments • Aménagement des horaires (nombre d'heures et programmation dans le calendrier) pour produire les changements souhaités • Identification des ressources internes et externes effectivement disponibles (partenaires, opérateurs, lieux, ressources économiques...) et de leur rôle respectif • Description appropriée des rôles et obligations de chaque personne impliquée
IDENTIFICATION DES OUTILS D'ÉVALUATION	<ul style="list-style-type: none"> • Description des objets soumis à évaluation (connaissances, processus cognitifs, aspects affectifs, valeurs, comportements, compétences, changement, satisfaction, processus de mise en place...) • Cohérence entre les objets évalués et les objectifs fixés • Description des outils qui seront utilisés • Cohérence entre les outils et les objets d'évaluation • Explicitation des modalités et étapes de collectes des données (initiales, continues, finales)

2. CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

2.1. Expériences capitalisées

L'analyse des parcours pédagogiques conduits dans le cadre du projet REDDSO a porté sur trente-quatre projets au total : dix-sept relevant de la ligne de financement 1 (parcours pédagogiques intégrant l'éducation pour le développement durable et l'éducation à la solidarité internationale), et dix-sept relevant de la ligne de financement 2 (parcours pédagogiques intégrant l'éducation pour le développement durable et l'éducation à la solidarité internationale, et visant exclusivement à approfondir les thèmes de l'Expo 2015 « Nourrir la planète, énergie pour la vie »).

Les parcours ont été analysés selon deux critères :

- les contenus ;
- la structure formelle.

Les **facteurs d'efficacité** des projets sur l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale peuvent être synthétisés de la manière suivante :

- ✓ **clarté** des éléments sur lesquels il est envisagé de travailler ;
- ✓ **convergence** entre les disciplines du programme scolaire et leur intégration dans les actions éducatives prévues ;
- ✓ **durabilité** interne du projet qui doit être établi en vue de devenir un élément clé de l'identité de l'établissement scolaire par la mobilisation de plusieurs enseignants ;
- ✓ création de **partenariats** avec d'autres écoles et ressources (organismes, associations...) compétentes et présentes sur le territoire ;
- ✓ dispositif d'**évaluation** (structure du projet, cohérence avec les objectifs éducatifs de l'établissement) ;
- ✓ **acquisitions** disciplinaires et transdisciplinaires des élèves ;
- ✓ **qualité** des partenariats.

2.2. Etapes de travail de la capitalisation

Dans le cadre d'un doctorat de recherche conduit en collaboration avec le Département de Philosophie et Sciences de l'Éducation de l'Université de Turin, ont été menées deux recherches expérimentales visant à mettre en évidence si et comment les actions d'éducation au développement durable et à la solidarité internationale peuvent être efficaces pour le changement d'attitude des élèves du point de vue des thèmes relevant de l'EDD-SI.

Les travaux de recherche se sont déroulés dans six établissements scolaires piémontais de tous niveaux éducatifs et ont particulièrement mis l'accent sur l'évaluation des parcours pédagogiques en éducation au développement durable et à la solidarité internationale.

Pour le volet de l'enquête portant sur l'éducation à la solidarité internationale ont été identifiés des indicateurs en vue d'évaluer le développement chez les élèves des attitudes prosociales, de la sensibilité interculturelle, de l'empathie et de comportements solidaires. L'échantillon portait sur quatre écoles, soit 13 classes et 260 élèves âgés entre 6 et 18 ans. Les élèves ont reçu deux questionnaires, le premier au début du parcours, le second à la fin du parcours. Suivant une méthodologie classique, deux groupes d'élèves ont été constitués : un groupe expérimental et un groupe de contrôle. Les tests et les questionnaires ont été administrés à différents niveaux d'enseignement dans les écoles. D'autre part, la formation a été conduite conjointement par les ONG et les enseignants, dans les classes, pendant trois mois, à travers la réalisation d'activités éducatives intégrées dans le curriculum, d'activités interdisciplinaires, de visites éducatives dans la région, d'observations des interventions dans les salles de classe. Enfin un questionnaire final a été administré afin de mesurer le changement. L'analyse des données a évalué l'importance des changements avant et après la formation, et des différences entre le groupe expérimental et le groupe témoin.

L'autre volet du travail de recherche – conduit sur un modèle quasi-expérimental - avait pour objectif de vérifier l'efficacité d'interventions d'éducation au développement durable et d'identifier les bonnes pratiques susceptibles de mieux conduire l'action éducative vers un renforcement des compétences nécessaires à la promotion de processus de développement durable (voir de façon systémique, faire des prévisions, être flexible, agir de manière « durable »).

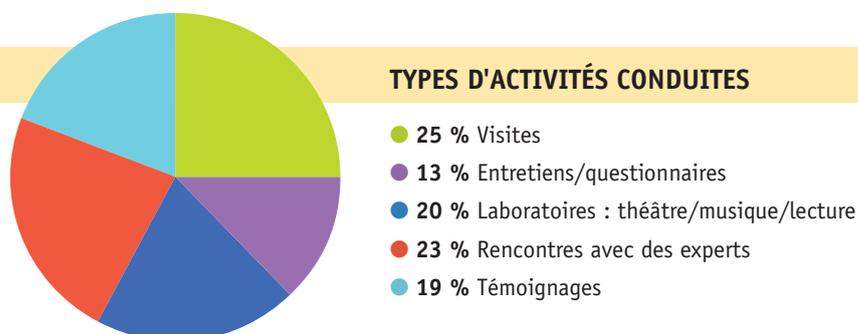
L'échantillon, défini par échantillonnage accidentel, provenait de la sélection des projets lauréats de l'appel à propositions conduit dans le cadre du projet REDDSO. Ce travail s'est appuyé sur la comparaison de deux groupes équivalents, dont l'un n'était pas impliqué dans le parcours éducatif. Les résultats ont montré que la plupart des expériences qui façonnent les compétences de durabilité résultent des activités effectuées à l'école.

2.3. Thématiques abordées par les projets analysés

Sur 109 projets présentés (et la participation de 163 organismes scolaires sur les 590 du Piémont, soit 25 % des établissements piémontais), 34 ont été retenus pour bénéficier du financement REDDSO, dont 66 organismes scolaires participants (123 groupes scolaires, 441 classes et 9 500 élèves).

Il est possible de mettre en évidence, à partir des premières données disponibles, les contenus liés aux activités sur les thèmes du développement durable et de la solidarité internationale. Le thème du développement durable, par exemple, a été décliné en plusieurs activités qui l'ont abordé différemment : comme sujet en soi, source d'inspiration pour des productions artistiques ou théâtrales, thème associé à d'autres disciplines et méthodologies, fil rouge reliant toutes les disciplines. Concernant les contenus en rapport avec la solidarité internationale, il est possible d'identifier les thèmes sur : le droit à la citoyenneté, droit à l'éducation, droit à l'alimentation et à l'eau ; le commerce équitable ; le soutien à distance, la sensibilisation à la solidarité ; le respect des autres cultures.

D'autres types d'activités ont été réalisés sur les thèmes de l'EDD-SI avec des sujets externes. Le diagramme suivant montre la répartition en pourcentage des activités de : rencontres avec des experts, témoignages, visites, entretiens/questionnaires, laboratoires pédagogiques.



2.4. Difficultés rencontrées

L'intégration des deux thèmes – développement durable et solidarité internationale – dans les écoles rencontre des difficultés de fond qui se répercutent sur la complexité même du travail de capitalisation : dans la plupart des cas, la multi-dimensionnalité des deux concepts et la nécessité de travailler de manière à dépasser la monodisciplinarité et d'intervenir sur différentes échelles spatio-temporelles, ne sont pas perçues. À de nombreuses reprises, ces deux concepts sont considérés comme des thèmes individuels plutôt que comme des thèmes structurés et intégrés.

Cependant, le travail de capitalisation a tenté de répondre à deux questions fondamentales :

- Le thème de la solidarité internationale est-il répandu et structurant ?
- Au contraire : la solidarité internationale est-elle une thématique autonome (dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté mondiale) ?

À partir de ces deux questions, la complexité réside souvent dans la connaissance, par le corps enseignant, du cadre théorique actuel qui définit les modèles de développement durable et de la solidarité internationale, ainsi que dans les difficultés de transférer les logiques de la conception pédagogique

de projets et de l'évaluation à une conception de projet éducatif plus large. Il existe probablement d'autres contraintes liées au contexte qui empêchent de prévoir des interventions pouvant s'intégrer davantage dans le programme scolaire ou pouvant s'adresser à un plus grand nombre d'élèves sur une plus grande plage horaire. Néanmoins, ces conditions soulignent, outre l'utilité de dispenser des parcours de formation et d'accompagnement aux enseignants, la présence d'un terrain réceptif et ouvert à l'amélioration dans la région piémontaise.

3. RÉSULTATS ET ANALYSES DU TRAVAIL DE CAPITALISATION RÉGIONALE

3.1 Les points forts et les difficultés rencontrées par les acteurs dans la réalisation d'un projet d'éducation au développement durable et à la solidarité internationale (EDD-SI)

Dans l'ensemble, les propositions analysées mettent en avant certains points forts, tels que l'intégration attentive et maximale des parcours sur le développement durable et la solidarité internationale dans le projet éducatif de l'établissement, dans une optique résolument interdisciplinaire, ou l'effort fourni pour créer des réseaux sur le territoire ou au niveau international.

Parmi les points forts relevés par le processus d'autoévaluation, nous retrouvons, dans l'ordre (cf. diagramme suivant) :

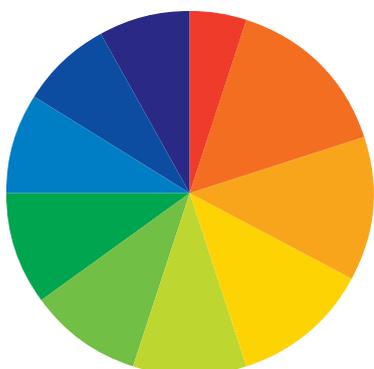
- les thèmes traités,
- les activités pédagogiques réalisées,
- l'acquisition de valeurs éducatives (citoyenneté consciente...),
- l'implication des acteurs du territoire, les rencontres avec des experts.



Parmi les points faibles observés, outre une nécessité de formation continue des enseignants, la rigidité des horaires de cours et l'intégration entre les différents acteurs, on remarque en particulier ces indicateurs, présentés par ordre de fréquence dans les réponses relevées dans les rapports finaux établis par les établissements scolaires (cf. diagramme suivant) :

- la difficulté de trouver plusieurs temps de formation dans le cadre des activités du conseil de classe (par exemple, plus de deux sorties en lien avec le thème) ;
- la difficulté d'organiser un travail en commun (aspect organisationnel relatif aux horaires) ;
- la difficulté d'organiser des activités en dehors des heures de cours ;
- la difficulté de modifier l'emploi du temps de la classe pour favoriser des réflexions plus larges et partagées entre plusieurs acteurs (par exemple, les enseignants travaillant sur le projet restent avec la classe pendant toute une journée etc.)

DIFFICULTÉS RENCONTRÉES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE PARCOURS PÉDAGOGIQUES EN EDD-SI



- 5 % intégrer les thèmes dans le programme scolaire
- 15 % trouver des temps de formation dans le cadre des activités du conseil de classe (ex : plus de deux sorties en lien avec le thème)
- 13 % organiser un travail en commun (aspect organisationnel relatif aux horaires)
- 12 % organiser des activités en dehors des heures de cours
- 10 % modifier l'emploi du temps de la classe pour favoriser des réflexions entre plusieurs acteurs (ex : les enseignants travaillant sur le projet restent avec la classe pendant toute une journée, les élèves restent avec l'expert ONG etc.)
- 10 % aborder des thèmes complexes sur une seule année scolaire
- 10 % logistique (disponibilité des laboratoires, salles vidéo, informatique)
- 9 % impliquer les familles
- 8 % planifier un travail interdisciplinaire avec les collègues
- 8 % soutenir des actions sur le territoire avec les classes

3.2 Compétences et connaissances acquises par les acteurs impliqués dans le cadre des parcours pédagogiques de l'EDD-SI

Le travail de capitalisation permet de comprendre comment les différents parcours pédagogiques ont été structurés en vue de renforcer chez les élèves les processus (cognitifs, métacognitifs, affectifs) et les productions créatives (objets artistiques, spectacles, montages vidéos/photos etc.), et aussi de développer des attitudes sociales, une sensibilité interculturelle, de l'empathie et des comportements solidaires.

Parmi les **points positifs** que ces établissements scolaires reconnaissent aux projets mis en place, nous pouvons retrouver (indicateurs présentés par ordre de fréquence dans les réponses relevées dans les rapports finaux établis par les établissements scolaires) :

- l'implication active des élèves (marche de l'eau, préparation de petits marchés solidaires, réalisation de travaux théâtraux et graphiques) ;
- l'interdisciplinarité ;
- la transversalité entre les différents niveaux scolaires ;
- la transversalité du thème traité ;
- l'implication de nombreux professeurs ;
- l'implication des organismes externes à l'école dans la conception de projets ;
- la possibilité de se confronter concrètement à des réalités très différentes de la nôtre ;
- l'interaction avec des acteurs et des points de vue dont les exigences peuvent s'opposer.

Du point de vue des « **connaissances** », les thématiques abordées sont transversales et soulignent tant les aspects liés au développement durable que ceux liés à la solidarité internationale, en mettant en évidence les points suivants :

- la connaissance de l'eau d'un point de vue pluridisciplinaire ;
- la consommation consciente ;
- la compréhension et la construction du sens du lieu ;
- la redécouverte et la valorisation des ressources naturelles (fruits sauvages ou anciens, plantes sauvages et cultivées) du territoire, par l'apprentissage des caractéristiques et du rythme de la nature ;
- l'empreinte écologique : sens, histoire, calcul ;
- les changements climatiques et la géographie des populations ;
- l'interculturel et le partage de nouveaux modèles de connaissance et de conscience sur les déséquilibres Nord – Sud dans le monde, dans le but de développer les attitudes adaptées face à ceux qui vivent des situations plus difficiles que nous (empathie et solidarité).

Du point de vue des « **compétences** » acquises, qui confèrent une caractéristique éducative aux expériences proposées, on peut souligner :

- la capacité de considérer les ressources en eau comme une possible source de vie et de développement ou de mort, de pauvreté et de conflit ;
- les actions en faveur des populations en difficulté afin de résoudre les désaccords ;
- le développement d'une approche critique, attentive et consciente de nos propres habitudes de consommation ;
- l'acquisition de compétences interpersonnelles, interculturelles, sociales et civiques ;
- la capacité de distinguer les différentes formes d'énergie, avec une attention particulière pour les énergies renouvelables ;
- le choix éclairé de modèles d'approvisionnement, grâce à la connaissance des canaux de commercialisation des biens alimentaires et des filières productives, respectueux de l'environnement et de l'Homme.

4. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES RÉGIONALES

En conclusion, il est possible d'identifier certaines perspectives d'avenir à partir du travail de capitalisation régionale. Éduquer les jeunes au développement durable et à la solidarité internationale est devenu une nécessité pertinente pour les enseignants européens. Le travail avec une centaine d'établissements scolaires piémontais a permis de comprendre comment construire les bases d'une formation complexe englobant la nécessité de protéger l'environnement et ses ressources limitées, dans une logique de partage et dans le respect des droits individuels et collectifs.

Cependant, il est nécessaire de trouver de nouvelles ressources financières pour mettre en place de nouveaux projets européens (impliquant un nombre croissant de partenaires) et ainsi passer au niveau supérieur, c'est-à-dire, promouvoir la coopération et l'intégration sociale dans une perspective d'interdépendance globale, notamment à travers la création de formations en ligne et l'acquisition de nouveaux savoir-faire.

L'expérience piémontaise nous montre qu'il est nécessaire de continuer à expérimenter, c'est-à-dire, identifier (par exemple, dans un nouveau projet) un plus grand nombre d'établissements scolaires capables de « faire la différence » sur le thème du développement durable et de la solidarité internationale, ainsi que la capitalisation de toutes les expériences réalisées jusqu'à maintenant, par la création d'une plateforme de consultation en ligne (ouverte et accessible).





SYNTHESE REGIONALE MALOPOLSKA

• Réalisée par :

Ewa Pająk-Ważna • *coordination de l'équipe de recherche et supervision technique, Université pédagogique de Cracovie, Institut de Sciences de l'éducation*

Jolanta Maćkiewicz • *Université pédagogique de Cracovie, Institut de Sciences de l'éducation*

Agnieszka Sadowska-Konczal • *Université pédagogique de Cracovie*

Beata Wojciechowska • *Centre de Thérapie cognitive Ingenium*

1. PROCESSUS DE CAPITALISATION

1.1 Cadre général

Depuis le 1^{er} octobre 2013, la Voïvodie¹ de Malopolska met en œuvre le projet « Régions pour une Education au Développement Durable et Solidaire (REDDSO) ». Le projet s'appuie sur la coopération, au sens large, en ce qui concerne l'utilisation de ressources, l'échange d'informations et la conduite de projets pédagogiques innovants dans le domaine de l'éducation pour le développement durable et la solidarité internationale (EDD-SI). En Malopolska, son objectif est la généralisation de l'éducation globale, le soutien à la coopération entre les écoles et les organisations agissant dans la sphère d'utilité publique, l'approfondissement des savoirs ainsi que l'intensification de l'activité des élèves et des enseignants, entre autres, en mettant en valeur les possibilités d'une mise en place systématique de l'éducation globale dans les disciplines scolaires.

1.2 Les objectifs de la capitalisation dans la région

L'objectif principal de la capitalisation dans la région est l'amélioration de la qualité des actions menées dans le domaine de l'éducation globale (EDD-SI), entre autres, à travers l'échange d'expériences entre les parties prenantes des différents projets et une analyse détaillée des actions réalisées.

Les objectifs spécifiques sont les suivants :

a) L'évaluation de la situation de l'éducation globale en Malopolska ; grâce à la coopération existante depuis 2014 et à la signature de l'accord entre la Voïvodie de Malopolska et l'Université pédagogique à Cracovie, une monographie collaborative intitulée : « *Éducation globale en Malopolska. Sujets – Pratiques – Contextes* »² a été publiée. C'est la toute première monographie scientifique publiée en Pologne traitant de l'éducation globale. Depuis juin 2015, elle est distribuée gratuitement à tous les acteurs de la sphère de l'éducation globale en Pologne et en Malopolska. La monographie pose le diagnostic de la situation de l'éducation globale en Malopolska, examine la situation de départ (c'est-à-dire, la connaissance et le niveau de sensibilité des enseignants à ces thématiques), identifie les principales barrières et défis et constitue le point de départ pour la construction de stratégies d'action futures. En outre, en tant que source d'informations précieuses pour les praticiens de l'éducation globale, elle contribue tout particulièrement à la popularisation de cette thématique au sein du corps enseignant.

1 Une **voïvodie** (*województwo*, en polonais) est une unité de division administrative de la Pologne correspondant au niveau régional.

2 Les auteurs de la publication ont fait partie du groupe de recherche réunissant des représentants du milieu scientifique et celui des ONG (Katarzyna Jasikowska, sociologue à l'Université Jagellon à Cracovie ; Ewa Pająk-Ważna, pédagogue de l'Université pédagogique de Cracovie et Magdalena Klarenbach, sociologue et employée du secteur d'ONG). L'équipe a également édité le document intitulé : « *Analyse diagnostique des besoins, de l'importance et de l'évolution des politiques dans le domaine de l'éducation pour le développement durable et solidarité internationale (l'éducation globale) sur le territoire de Malopolska* » (2014) qui a servi de base pour l'ouvrage scientifique mentionné plus haut.

b) Le développement d'initiatives pratiques dans le domaine de l'EDD-SI, entre autres, à travers l'organisation de formations ainsi que d'appels à projet visant avant tout les enseignants en activité dans des écoles de différents niveaux (niveaux I-IV). Ces actions sont suivies par l'Office du maréchal de la Voïvodie (UMWM) à travers la mise en place d'une commission régionale réunissant des théoriciens et des praticiens de l'éducation globale en Malopolska.

c) La coopération, la généralisation et l'échange de bonnes pratiques entre différents acteurs, par exemple dans le cadre des actions entreprises pendant les TEG - Semaines de l'éducation globale³ -, ainsi que grâce à la préparation d'un guide méthodologique portant sur la mise en œuvre de projets d'éducation globale de qualité. Ce guide électronique sera destiné aux enseignants de la voïvodie de Malopolska et contiendra des informations pratiques obtenues notamment de la part des ONG (organisations non gouvernementales) agissant sur le territoire de la Malopolska (le guide sera disponible sur le site internet du projet REDDSO en Malopolska en novembre 2015).

1.3 Contexte régional

En Pologne, de façon générale, l'expression « éducation globale » n'est pas correctement comprise et ce, même dans le milieu scolaire. Il s'agit d'une notion introduite au moment de la préparation de la stratégie polonaise de coopération pour le développement avant l'entrée de la Pologne dans l'Union européenne en 2004. Le nouveau référentiel de programmes scolaires oblige les enseignants à assurer dans les écoles des cours relatifs à l'éducation globale. En effet, à compter de l'année scolaire 2009-2010, en réponse à la décision du Ministère de l'Éducation nationale, les programmes de chaque niveau de scolarité comportent des contenus relatifs à l'éducation globale. En outre, conformément au règlement du Ministère de l'Éducation nationale du 20 août 2010, les élèves ont l'obligation de participer à au moins un projet éducatif au III^{ème} niveau de scolarité (en Pologne : « gimnazjum »⁴), ce qui est défini par l'article 21 du règlement cité ci-dessus : « l'Art. 21. a. 1. Les élèves de « gimnazjum » participent à la réalisation d'un projet d'éducation » ainsi que « l'Art. 21. a.2. Le projet d'éducation est une action d'élèves, collective et planifiée, visant à résoudre un problème concret à l'aide de méthodes diverses et variées ». Introduite dans les « gimnazjum » à compter de l'année scolaire 2009-2010, la méthode de projet favorise tout particulièrement l'éducation globale. Les projets sont très souvent réalisés par les écoles en coopération avec des ONG. L'objectif de l'éducation globale introduite dans le nouveau référentiel de programmes en Pologne est, avant tout, la formation d'attitudes (par exemple à travers l'encouragement d'une interprétation autonome de divers phénomènes globaux).

En 2013, à la demande de la Fondation pour l'éducation civique, E. Pająk-Ważna i I. Ocetkiewicz de l'Université pédagogique de Cracovie a réalisé une étude nationale auprès d'enseignants de « gimnazjum ». L'étude visait notamment à caractériser la manière dont les enseignants de « gimnazjum » définissent le terme d'éducation globale, à repérer le contenu se référant à l'éducation globale dans les programmes scolaires disciplinaires ainsi qu'à identifier des possibilités d'introduction de la thématique d'éducation globale dans le système éducatif formel. Les résultats de l'étude ont notamment montré que de nombreux enseignants en exercice ne connaissent pas la thématique de l'éducation globale ou la définissent de manière inadéquate (par exemple harmonisation mondiale de méthodes et de techniques d'enseignement)⁵.

Les principaux acteurs dans le domaine de l'éducation globale en Pologne sont :

- MSZ - Ministère des Affaires étrangères,
- MEN - Ministère de l'Éducation nationale,
- MŚ - Ministère de l'Environnement,
- ORE - Centre de formation continue des enseignants (organisme qui forme des enseignants relevant du MEN),
- ODN - Centre de perfectionnement des enseignants.

3 TEG est un programme annuel du Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe. Cette initiative, qui a lieu tous les ans en novembre et s'adresse principalement aux enseignants et aux élèves, est consacrée aux problèmes des pays du Sud.

4 Gimnazjum est un niveau d'enseignement obligatoire de 3 ans au niveau secondaire (entre l'école primaire et le lycée) pour les élèves de 13 à 16 ans.

5 I. Ocetkiewicz, E. Pająk-Ważna, *Edukacja globalna w polskiej szkole. Raport z badań wśród nauczycieli i nauczycielek III etapu edukacyjnego*, Warszawa 2013

Les principales entités assurant une éducation globale de grande qualité en coopération avec les écoles sont néanmoins les organisations non gouvernementales (ONG) et, tout particulièrement, celles qui font partie du groupe « Étranger ».⁶

1.4 Cadre théorique et définitions

L'expression « **éducation pour le développement durable** » est utilisée en Pologne principalement par le Ministère de l'Environnement ainsi que par les ONG qui s'occupent de l'éducation écologique au sens large.

L'expression « **solidarité internationale** » est moins fréquente ; elle est utilisée le plus souvent par rapport à l'aide au développement et au soutien des changements systémiques pro-démocratiques dans différentes régions du monde ou par rapport à la construction de coalitions de soutien des mouvements ascendants de citoyens.

L'expression « **éducation globale** » que nous utilisons dans le présent document se réfère à l'expression élaborée au cours de la discussion intersectorielle ayant eu lieu en 2010. Cette définition s'énonce comme suit :

« L'éducation globale est la partie de l'éducation et de la formation à la citoyenneté qui vise à faire prendre conscience des phénomènes et des interdépendances globaux. Son principal objectif est la préparation des publics visés aux défis concernant l'humanité. Par interdépendances, nous entendons les connexions réciproques ainsi que l'interpénétration des systèmes culturels, environnementaux, économiques, sociaux, politiques et technologiques »⁷.

Au niveau de l'éducation globale, ce qui compte tout particulièrement ce sont :

- la traduction des causes et des conséquences des phénomènes décrits,
- la présentation de la perspective du Sud,
- la compréhension du monde comme un système complexe et changeant de façon dynamique ;
- l'éducation à la pensée critique et au changement d'attitudes ;
- le dépassement des stéréotypes et des préjugés existants ;
- la mise en évidence de l'influence de l'individu sur les processus globaux et de l'influence des processus globaux sur l'individu.

Capitalisation signifie le soutien au développement et à l'échange de savoirs, d'expériences et d'aptitudes ainsi que la promotion des bonnes pratiques relatives à l'éducation globale (EDD-SI) auprès de toutes les entités concernées (écoles, établissements d'enseignement supérieur, ONG, institutions).

1.5 Enjeux et justification du travail de capitalisation régionale

La capitalisation régionale en Malopolska découle du besoin d'appuyer les différentes entités vers une compréhension approfondie des questions liées à l'éducation globale et d'aider les enseignants, à tous les niveaux de scolarité (niveaux I-IV), afin qu'ils intègrent la problématique de l'éducation globale dans leurs pratiques scolaires.

⁶ Le groupe « Étranger » est formé d'ONG polonaises engagées dans la coopération internationale pour le développement, le soutien aux démocraties, l'aide humanitaire et l'éducation globale. Le groupe « Étranger » est membre du réseau CONCORD, <http://www.zagranica.org.pl>.

⁷ *Raport z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej w Polsce, Warszawa, 2011*, http://www.zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/attachments/Dokumenty/Ministerialne/raport_z_procesu_miedzysektorowego_eg.pdf, dostęp: 20.06.2014

2. DESCRIPTION DU PROCESSUS

2.1 Activités réalisées

Parmi les actions réalisées sur le territoire de Malopolska relatives à la capitalisation, la plus importante est la signature de l'accord entre la Voïvodie de Malopolska et l'Université pédagogique de Cracovie. En effet, l'Université pédagogique est le plus ancien et le meilleur établissement d'enseignement supérieur pédagogique sur le territoire polonais.

Grâce à l'accord signé en 2014, nous avons publié la monographie intitulée : « *Éducation globale en Malopolska. Sujets – Pratiques – Contextes* ». Sur la base des recherches réalisées dans le cadre du projet REDDSO, les auteures de la publication (K. Jasikowska, E. Pająk-Ważna, M. Klarenbach) ont préparé deux exposés en anglais. L'un des exposés a été présenté lors de la V^{ème} ICCE (International Conference on Critical Education, Wroclaw, Pologne) en juin 2015. La promotion de l'ouvrage a eu lieu lors de la conférence (100 exemplaires environ ont été distribués aux participants).

Le second exposé sera présenté en septembre lors de l'ECER 2015 (European Conference of Educational Research ECER 2015 « Education and Transition. Contributions from Educational Research », Budapest, Hongrie).

Les exemplaires restants ont été transmis aux acteurs engagés dans l'éducation globale et dans l'éducation en général sur l'ensemble du territoire polonais (ministères, centres de perfectionnement des enseignants, ONG, établissements d'enseignement supérieur, etc.).

En 2014, sur le territoire de la Malopolska a également été réalisé un « *Diagnostic des besoins, de l'importance et de l'évolution des politiques dans le domaine de l'éducation pour le développement durable et la solidarité internationale (éducation globale) en Malopolska* ». Le groupe de recherche qui a réalisé le diagnostic a effectué des recherches quantitatives à partir d'un échantillon représentatif d'environ 1400 enseignants exerçant en Malopolska ainsi que des recherches qualitatives, soit au total 18 entretiens individuels approfondis (In-Depth Interview, IDI).

Parmi les actions réalisées : un **concours** destiné aux entités travaillant dans la sphère d'utilité publique. Il a permis de sélectionner et financer 8 projets éducatifs réalisés dans 30 écoles de Malopolska entre le 1^{er} août et le 5 décembre 2014. Plus de 300 enseignants ainsi que plus de 3.500 élèves ont participé aux projets. Selon l'un des employés d'une ONG : « *Les actions éducatives entreprises dans le cadre de REDDSO nous ont permis d'accéder à de nouvelles écoles de Cracovie et de Malopolska dans lesquelles nous avons réalisé, en plusieurs étapes, un projet dans le domaine de l'éducation globale. (...)* »⁸

Dans le cadre du projet REDDSO en Malopolska, ont également été créés un **clip vidéo** ainsi qu'un **film documentaire** : « *Éducation globale – comment mieux comprendre le monde* » (2014) réalisé par I. Hajdarowicz et A. Bednarczyk. Le film ainsi que le clip vidéo accompagneront la version électronique du **guide méthodologique** édité par le Centre de formation continue et seront distribués auprès des coordinateurs régionaux de l'éducation globale et, ensuite, auprès des enseignants exerçant à tous les niveaux de scolarité (niveaux I-IV). La distribution du guide aura lieu au second semestre 2015. En outre, dans le cadre de la capitalisation régionale, sera élaboré un guide électronique méthodologique pour les enseignants travaillant sur le territoire de Malopolska. Le guide électronique contiendra des informations pratiques prenant en compte le contexte régional en Malopolska et sera disponible en ligne sur la page internet de l'Office du maréchal de la Voïvodie portant sur le projet REDDSO.

2.2 Etapes de la capitalisation

La préparation du document relatif à la capitalisation régionale s'effectue en plusieurs étapes et suit plusieurs parcours en même temps. Premièrement, le groupe de recherche a pris connaissance des documents français et anglais distribués pendant le séminaire qui s'est tenu à Turin (en mai 2015) et disponibles sur le site Internet du projet REDDSO (<http://www.malopolska.pl/Obywatel/reddso/Strony/default.aspx>; <https://reddso.wordpress.com/>).

8 Voir K. Niewidok « Projet innovant d'éducation globale en Malopolska » dans Hejnal Oświatowy n° 8/2015, strona 5

Ensuite, ont été élaborés les outils de recherche (consignes relatives aux entretiens relevant de la recherche qualitative). Pour la préparation de la synthèse de la capitalisation et, ensuite, du document relatif à la capitalisation régionale, nous nous appuyons sur l'analyse de documents (entre autres, « Rapport narratif intermédiaire » préparé par l'Office du maréchal de la voïvodie, article « Le projet innovant d'éducation globale en Malopolska » publié dans la presse éducative régionale en août 2015) ainsi que sur l'analyse des entretiens de type « In-Depth Interview (IDI) ».

Grâce aux entretiens d'enseignants prévus pour le mois de septembre 2015, nous effectuerons une évaluation partielle des actions réalisées sur le territoire de Malopolska dans le cadre du projet REDDSO. Au total, en préparant le document portant sur la capitalisation régionale, nous mènerons 11 entretiens de type IDI avec des personnes engagées dans la réalisation des projets d'éducation globale : 7 entretiens avec des enseignants participant aux formations dans le cadre du projet REDDSO en Malopolska ; 3 entretiens avec des employés d'ONG travaillant en Malopolska ; 1 entretien avec un employé de l'Office du maréchal de la Voïvodie responsable de la réalisation du projet REDDSO en Malopolska. Le guide d'entretien a été élaboré sur la base du « Guide d'entretien avec les porteurs de projet » établi par l'ESPE (Ecole supérieure du Professorat et de l'Éducation) de l'académie de Lyon en Rhône-Alpes, et présenté lors de la rencontre d'experts à Turin. Le guide contient les catégories suivantes : a) introduction, b) succès et points forts, c) difficultés, défis et points faibles, c) coopération et son évaluation, d) l'avenir et les projets futurs.

Les entretiens avec les enseignants, prévus par le groupe de recherche auront lieu en septembre 2015.

3. PRINCIPAUX CONSTATS

3.1 Les points forts et les difficultés rencontrées par les acteurs

Il faut tout particulièrement souligner le rôle de l'Office du Maréchal de la Voïvodie de Malopolska, institution en charge de la coordination du projet REDDSO sur le territoire de la voïvodie de Malopolska. La Voïvodie de Malopolska participe pour la première fois à un projet international relatif à l'éducation globale. C'est également le premier projet réalisé par ce type d'institution en Pologne (la Pologne est divisée en 16 voïvodies dont chacune dispose de son propre office de maréchal).

Selon l'interview menée en août 2015 avec l'une des participantes travaillant à l'Office de maréchal de Voïvodie à Cracovie, les points forts du projet REDDSO, c'est avant tout la coopération internationale et intersectorielle, au sens large :

« création d'une relation de coopération, intensification de la coopération internationale censée favoriser la mise en œuvre et la réalisation des actions et des projets qui suivront (...). Si nous avons des contacts, alors nous (...) aurons la possibilité de réaliser des actions qui perdureront (...) grâce à ce projet, nous avons accès à de nombreux enseignants et élèves (...). La Voïvodie de Malopolska est la première région de Pologne qui réalise à une telle échelle un projet international dans le domaine de l'éducation globale » (E1, Cracovie).⁹

Parmi les difficultés relatives à la réalisation du projet REDDSO en Malopolska, on peut énumérer des obstacles à caractère formel liés au calcul des subventions accordées par l'Office du Maréchal de la voïvodie de Malopolska aux organismes d'utilité publique pour la réalisation des projets dans le domaine de l'éducation globale. Comme l'indique l'une des personnes interviewées :

« En ce qui concerne les problèmes, sans aucun doute, (...) des problèmes (...) liés aux calculs (...) des subventions, car c'est (...) assez compliqué, cela demande du temps et une assez grande précision (...) » (E1, Cracovie).

⁹ Abréviations : E1 – participant à l'IDI (entretien qualitatif approfondi) avec l'indication de l'ordre des entretiens où 1 signifie le premier participant ; l'endroit où l'entretien a été réalisé.

3.2 Compétences et connaissances spécifiques à l'éducation globale

Les recherches réalisées (dans le cadre du diagnostic effectué en 2014 et de la capitalisation conduite en 2015) indiquent des capacités et des attitudes spécifiques.

*L'Éducation globale aide dans la formation des **compétences** suivantes :*

- perception et compréhension des interdépendances globales
- pensée critique
- application pratique du savoir
- prise éclairée des décisions
- coopération au niveau local national et international.

*L'Éducation globale favorise la formation d'**attitudes** :*

- respect
- honnêteté
- empathie
- ouverture
- responsabilité
- engagement personnel
- aptitude à se former de manière continue.

Les compétences ainsi que les connaissances relatives à l'éducation globale se réfèrent, entre autres, à la formation d'attitudes pro-écologiques comme le mentionne une des personnes interviewées lorsqu'elle parle du fonctionnement de l'institution coordonnatrice du projet REDDSO en Malopolska : « (...) Avant tout, il s'agit de choses basiques comme le tri sélectif des déchets, d'éviter de gaspiller de l'énergie électrique. La compréhension (...) des problèmes globaux, la rupture avec certains stéréotypes font également partie des aptitudes développées. Par ailleurs, on peut également observer la rupture avec les stéréotypes relatifs aux Polonais et à la Malopolska qui persistent parmi nos partenaires » (E1, Cracovie).

4. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES RÉGIONALES

La réalisation des objectifs de capitalisation telle qu'elle se présente actuellement soulève les questions suivantes :

1. La question de la mise en œuvre de **critères de qualité** constitue l'un des points clés du développement de l'éducation globale en Pologne (y compris, en Malopolska).
Il convient de créer une plateforme commune de compréhension de l'expression « éducation globale » (EDD-SI) par les représentants de tous les secteurs concernés. Le document : « *Diagnostic des besoins, de l'importance et de l'évolution des politiques dans le domaine de l'éducation pour le développement durable et solidarité internationale (éducation globale) en Malopolska* » (2014) explique la terminologie utilisée en Pologne ainsi que les notions connexes. Grâce à la monographie « *Éducation globale en Malopolska. Sujets – Pratiques – Contextes* » (2015) et sa distribution à grande échelle depuis juin 2015, les questions terminologiques étudiées par les auteurs peuvent contribuer à une meilleure compréhension de la notion d'EDD-SI (éducation globale) par les lecteurs / destinataires potentiels.
2. Le besoin de **mesurer les résultats** des actions entreprises dans le domaine de l'éducation constitue un argument en faveur de l'utilisation de critères de qualité en éducation globale.
L'élaboration des critères de qualité en éducation globale ainsi que des normes s'avère indispensable afin de pouvoir évaluer les actions menées (par exemple les projets éducatifs). Les normes communes à toutes les initiatives relatives à l'éducation globale permettront leur évaluation ainsi que l'élaboration et l'amélioration du contenu et des méthodes de transmission d'informations. La mise en place d'un dispositif de qualité devrait faciliter la communication entre les secteurs et les organisations et favoriser le dialogue basé sur une conception commune (tout en gardant la diversité des initiatives entreprises). L'utilisation d'indicateurs mesurables en constitue un exemple. La Région a organisé pour la première fois un appel à proposition ouvert pour la réalisation d'actions publiques en Malopolska dans le domaine de l'éducation en 2014 « *Éducation globale en Malopolska* ».

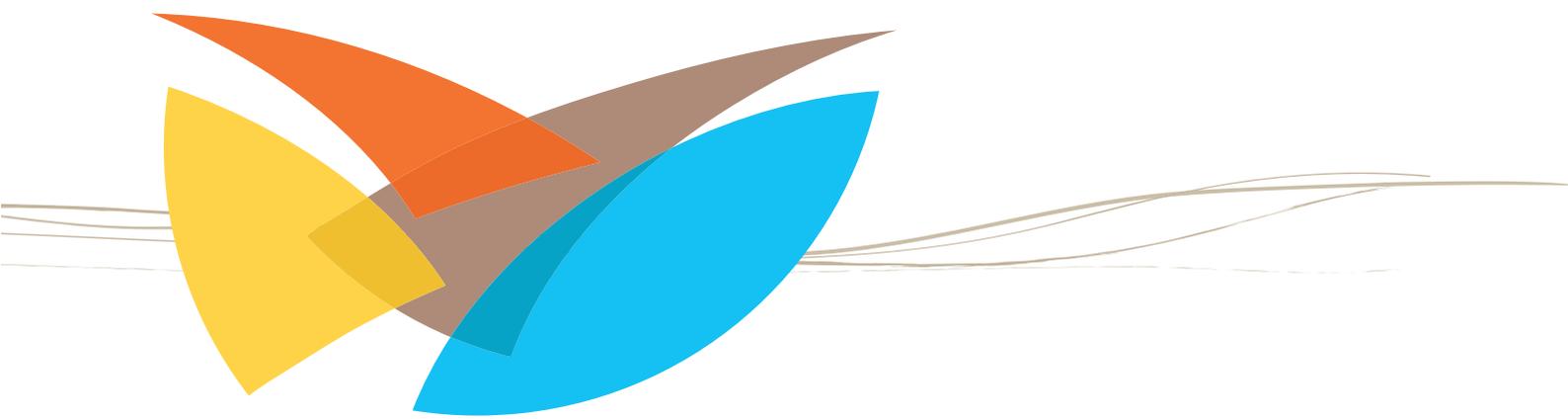
Les indicateurs suivants ont servi de critères :

- *évaluation des possibilités de réalisation d'actions par chaque participant ;*
- *évaluation du projet ;*
- *descriptif des actions envisagées et du budget ;*
- *résultats des actions réalisées.*

La commission régionale a transmis son avis sur les offres à la présidence de la Voïvodie de Malopolska, laquelle a pris la décision finale, sous forme de résolution, quant au choix d'offres et à l'attribution des subventions.

3. Le **soutien aux écoles** dans la réalisation de projets dans le domaine de l'éducation globale est possible, entre autres, grâce aux appels à proposition (par exemple des appels à proposition ouverts organisés par l'Office du Maréchal de la Voïvodie), aux formations destinées aux enseignants, à la généralisation des bonnes pratiques (pratiques innovantes mises en œuvre dans des écoles de Malopolska qui ont été décrites dans « *Éducation globale en Malopolska. Sujets – Pratiques – Contextes* » ainsi que présentées dans le film réalisé par I. Hajdarowicz et A. Bednarczyk intitulé : « *Éducation globale – comment mieux comprendre le monde* » (2014)) et grâce à l'engagement dans les actions menées dans le cadre du TEG - Semaine de l'éducation globale.
4. Pour la réalisation de projets de qualité dans le domaine de l'éducation globale dans les écoles de niveau III (« gimnazjum »)¹⁰, nous conseillons l'utilisation des **indicateurs** suivants :
 - *contacts efficaces et motivants avec les élèves* (vérification systématique de ce qui a vraiment été réalisé ; rencontres fréquentes avec les élèves, même très brèves ; apprécier et valoriser ce qu'ils ont déjà accompli ; aide en cas des problèmes) ;
 - *promotion du projet* (informer les parents par rapport au projet et les encourager à coopérer ; promouvoir le projet à l'extérieur de l'école, nouer des contacts avec les médias locaux ; engager des experts et observateurs externes ; utiliser la préparation d'une présentation en public comme source de motivation) ;
 - *évaluation efficace du projet* (rappeler les perspectives d'évaluation (validation) et la date de fin du projet ; évaluer et apprécier la réalisation des différentes étapes du projet ; utiliser une évaluation constructive – évaluer les différentes étapes de travail sur le projet).
5. Nécessité d'entreprendre des actions visant une **formation efficace des futurs enseignants ainsi que la formation continue des enseignants en exercice**, entre autres, grâce à la coopération entre les établissements d'enseignement supérieur (notamment pédagogiques), les centres de perfectionnement des enseignants et les ONG. Les recherches montrent que ce groupe professionnel est toujours très demandeur de formations dans le domaine de l'éducation globale et qu'il faut renforcer aussi bien ses connaissances et ses aptitudes pratiques que les attitudes. Les actions mentionnées plus haut auront un impact primordial dans la facilitation de l'accès des enseignants aux connaissances techniques dans le domaine de l'éducation globale, ce qui se traduira par la généralisation et l'amélioration de la qualité des actions menées en Malopolska.

10 En Pologne, le Ministère de l'Éducation nationale a imposé aux écoles l'obligation de projets menés par des élèves uniquement au niveau III de scolarité (écoles de niveau « gimnazjum »)





SYNTHÈSE INTERRÉGIONALE

📌 Réalisée par :

Agnieszka JEZIORSKI • Aix-Marseille Université, laboratoire ADEF, Réseau universitaire pour la formation et l'éducation à un développement durable (RéUniFEDD)

En collaboration avec les membres du RéUniFEDD suivants :

Marco BARROCA-PACCARD • ESPE Académie de Nantes

Denis DESSAGNE • ESPE Académie d'Aquitaine

Jean-Marc LANGE • Université de Rouen, ESPE Académie de Rouen, laboratoire CIVIIC

Alain LEGARDEZ • Aix-Marseille Université, ESPE Académie d'Aix-Marseille, laboratoire ADEF

Olivier MORIN • ESPE Lyon, UMR EFTS - Toulouse

Didier MULNET • ESPE Clermont Auvergne, laboratoire ACTÉ, Université Blaise Pascal

1. OBJECTIFS ET CONTENU DE L'ÉTUDE SUR LA CAPITALISATION DES PRATIQUES RÉGIONALES

CONTEXTE : Dans le cadre du projet « Régions pour une éducation au développement durable et solidaire » (REDDSO), le Réseau universitaire pour la formation et l'éducation à un développement durable (RéUniFEDD) a été sollicité pour réaliser une analyse de travaux de capitalisation des pratiques d'éducation au développement durable et à la solidarité internationale (EDD-SI¹) conduits dans les quatre régions partenaires du projet – Rhône-Alpes (France), Catalogne (Espagne), Piémont (Italie) et Małopolska (Pologne).

OBJECTIFS : L'objectif de l'étude interrégionale consiste à poser un regard critique et analytique sur les travaux de capitalisation réalisés dans les régions au cours du projet REDDSO, afin de mieux comprendre les pratiques d'EDD-SI et d'en identifier des caractéristiques communes et divergentes. L'étude vise également une meilleure compréhension des démarches employées par les partenaires régionaux dans le cadre des capitalisations. Enfin, basé sur une analyse comparative, le présent texte propose une présentation des pistes de réflexion dans la perspective d'une coopération interrégionale dans le domaine de l'EDD-SI dans le futur.

MÉTHODE : L'étude s'est appuyée principalement sur l'analyse approfondie de quatre synthèses du travail de capitalisation des pratiques d'éducation au développement et à la solidarité internationale (EDD-SI) conduites dans les régions partenaires du projet : Rhône-Alpes, Catalogne, Piémont et Małopolska.

1 Le terme est traduit différemment selon le partenaire et ses références (voir partie 2.2.).

En amont du travail de capitalisation, les partenaires de chacun des quatre territoires parties prenantes du projet REDDSO ont été invités à rédiger une synthèse suivant un canevas précis (cadre général, méthodologie employée, résultats, perspectives régionales). A partir de cette base commune, chaque territoire a mis en place de manière autonome une méthodologie spécifique de capitalisation, reflet de ses enjeux régionaux et de ses pratiques d'enquête.

CONTENU : Le présent document propose une synthèse des principaux éléments qui sont ressortis de l'analyse comparative des travaux de capitalisation, tout en identifiant les points communs, spécifiques et complémentaires observés dans les quatre régions partenaires du projet REDDSO. Les conclusions présentées s'appuient sur une étude qualitative de quatre cas particuliers dans le cadre d'un contexte précis, à savoir le projet REDDSO et ne sont pas à considérer comme représentatives de l'éventail de pratiques en EDD-SI existantes dans les quatre pays participants aux projets.

LIMITES : il est à noter que, d'une part l'analyse s'appuie sur les informations recueillies par les auteurs des synthèses régionales qui ne représentent pas l'ensemble des partenaires impliqués dans le projet. D'autre part la présente analyse comparative s'appuie sur des traductions des synthèses rédigées dans les différentes langues régionales.

Le travail de capitalisation en Małopolska, prévu ultérieurement, n'a pas pu être intégré à cette synthèse. Les conclusions se rapportant à cette région se basent sur les résultats du « Diagnostic des besoins, de l'importance et de l'évolution des politiques dans le domaine de l'éducation globale en Małopolska » réalisé en 2014 dans le cadre du projet REDDSO.

2. SYNTHÈSE INTERRÉGIONALE DES TRAVAUX DE CAPITALISATION EN PIÉMONT, MAŁOPOLSKA, RHÔNE-ALPES ET CATALOGNE

Les principales conclusions de l'analyse comparative sont synthétisées en quatre grands points en lien avec (1) les objectifs de la capitalisation, (2) la définition du concept « EDD-SI », (3) les approches méthodologiques employées, (4) les résultats de la capitalisation.

2.1 Pourquoi capitaliser ?

L'analyse comparative a montré que **les quatre partenaires régionaux partagent les principaux objectifs stratégiques de la capitalisation** des expériences et pratiques en EDD-SI. Ainsi, en Małopolska, en Catalogne, au Piémont et en Rhône-Alpes, le travail de capitalisation vise à :

- Favoriser la mise en œuvre de l'EDD-SI, sous forme de partenariats entre les établissements scolaires et les partenaires associatifs
- Caractériser l'EDD-SI en identifiant ses spécificités en termes de contenus, de méthodes, de compétences et de dynamiques de partenariats mis en œuvre
- Partager et diffuser les connaissances et les réflexions sur les pratiques pédagogiques en EDD-SI qui sont apparues lors de la réalisation des projets partenariaux
- Améliorer la qualité de l'EDD-SI, notamment en enrichissant l'offre de formation (formation initiale et continue des enseignants, formation des acteurs associatifs, proposition d'un appui méthodologique à la réalisation des projets)

Selon les régions, capitaliser consiste à analyser des pratiques mises en œuvre dans le cadre des projets partenariaux entre établissements scolaires et structures associatives réalisés dans le cadre du projet REDDSO visant à caractériser l'EDD-SI dans le but d'enrichir la formation dans ce domaine

et plus généralement de favoriser son ancrage et son développement. Dans d'autres cas, en plus de la dimension davantage analytique précitée, l'échange d'expériences entre les parties prenantes est mis en avant lors du travail de capitalisation. A cet égard, la capitalisation est réalisée sous forme d'initiatives pratiques (par exemple : formations, ateliers, film publicitaire favorisant l'échange et la promotion de « bonnes pratiques » d'EDD-SI).

2.2 Éducation au développement durable et à la solidarité internationale : de quoi s'agit-il ?

En premier lieu, il convient de rappeler que le terme d' « *éducation au développement durable et à la solidarité internationale* » proposé formellement dans le cadre du projet REDDSO n'est pas repris par tous les partenaires². L'éducation au développement durable et à la solidarité internationale (EDD-SI) met en relation l'éducation au développement durable et l'éducation à la solidarité internationale. La définition de l'EDD-SI peut donc dépendre d'une part de la manière dont on définit chacune des deux « *éducations à* », mais aussi, d'autre part, des liens qu'on établit entre ces deux « *éducations à* ». Parmi les partenaires du projet REDDSO, deux postures différentes se dégagent.

D'un côté – c'est le cas des partenaires rhônalpin et piémontais - l'éducation à la solidarité internationale est considérée comme une composante de l'éducation au développement durable (EDD)³ permettant de renforcer la dimension sociale et interculturelle, de même que l'articulation des échelles locale et mondiale, qui seraient selon les partenaires régionaux souvent négligées en EDD. Cette dernière serait en effet souvent associée aux enjeux environnementaux, négligeant des aspects sociaux et économiques du développement durable. Les partenaires régionaux soulignent également la valeur ajoutée liée à l'association de la thématique de la solidarité internationale qui consisterait à dépasser la dimension environnementale, souvent limitée à l'éducation aux changements de comportements environnementaux dans le cadre de l'EDD.

D'un autre côté, les appellations « *éducation globale* »⁴, employée en Malopolska, ou « *éducation pour une justice globale* », privilégiée en Catalogne, considérant le développement durable et la solidarité internationale de manière implicite, sont privilégiées.

Malgré les différentes terminologies employées, un cadre conceptuel commun se dessine. Ainsi, selon l'ensemble des partenaires, l'EDD-SI comporte les caractéristiques suivantes :

- **Elle conjugue la responsabilité individuelle et collective dans la gestion de l'environnement.** Elle comprend la prise de conscience de l'interdépendance mutuelle. En ce sens, l'EDD-SI vise à développer le sentiment de solidarité allant au-delà de l'idée d'assistance ou du don pour celui qui en a besoin. La solidarité internationale est donc comprise comme une obligation sociale et un droit et non comme un acte de charité. Se référant à Habermas, le partenaire piémontais précise à ce propos que l'EDD-SI devrait ainsi non seulement informer les élèves sur les problématiques sociales au niveau mondial, mais surtout permettre de développer « l'empathie solidaire » chez les élèves et donc de les rendre capables (compétents) de se mettre à la place d'autrui par la compréhension du contexte et des situations auxquels ils sont confrontés.
- **Elle vise à faire prendre conscience des interdépendances globales**, plus spécifiquement la compréhension des équilibres mondiaux et la réflexion sur les relations Nord-Sud.

² Dans le présent texte, le terme « EDD-SI » sera employé.

³ Les textes officiels français emploient le terme « *éducation au développement et à la solidarité internationale* », qui est intégrée à l'EDD considérée comme englobante.

⁴ Le partenaire de Malopolska fait référence au « *Rapport du processus intersectoriel sur l'éducation globale en Pologne* » selon lequel les termes d'éducation globale, d'éducation au développement et d'éducation au développement durable sont similaires sur le plan conceptuel, leur distinction dans des conditions polonaises ne présente pas de valeur ajoutée. Ainsi, pour plus de clarté et de transparence, les auteurs proposent aux institutions et aux organisations d'adopter et d'utiliser le terme d'éducation globale. http://zaganica.org.pl/sites/zaganica.org.pl/files/attachments/Dokumenty/Ministerialne/raport_z_procesu_miedzysektorowego_eg.pdf

- **Elle vise à éduquer à une vision systémique**, c'est-à-dire à la prise de conscience des interdépendances des dimensions sociales, culturelles, économiques, environnementales, politiques, technologiques et de gouvernance du développement durable.
- **Elle nécessite une démarche interdisciplinaire et la participation conjointe de plusieurs acteurs** afin de prendre des décisions au regard des enjeux complexes.
- **Il s'agit d'une éducation transformatrice** à trois niveaux :
 - a) L'EDD-SI vise à *éduquer aux valeurs et à l'engagement*, voire à l'action, tout en favorisant un *regard critique* de l'apprenant. Cela implique le renforcement de la dimension politique (à travers le développement du pouvoir d'agir) et éthique de l'éducation à une citoyenneté active et responsable.
 - b) Elle implique le *renouvellement des pratiques pédagogiques*. Du côté des associations, il s'agit d'aller au-delà de la sensibilisation et du côté des enseignants, il s'agit de créer des situations d'apprentissage contextualisées.
 - c) Elle vise une *transformation sociale vers plus de justice globale* (en matière d'environnement, de la qualité de vie, de la paix, des droits de l'homme, de l'égalité des chances...).

2.3 Des méthodes variées pour analyser des pratiques d'EDD-SI

L'étude comparée des travaux de capitalisation dans les régions met en lumière une variété des approches méthodologiques employées. L'origine des choix différents provient essentiellement de la composition du consortium régional, et plus spécifiquement des caractéristiques propres à chaque membre du consortium ainsi que du degré de leur investissement dans le programme.

Les différences méthodologiques se manifestent à plusieurs niveaux :

- **méthodes de sélection des projets à analyser** : selon la région, les projets à analyser ont été choisis selon des critères et des procédés différents. Alors qu'en Catalogne, les projets ont été sélectionnés en fonction de l'approche pédagogique employée, - l'apprentissage par le service⁵ -, les partenaires du Piémont et de la région Małopolska ont appuyé leur choix sur des critères de qualité d'un projet d'EDD-SI tels qu'ils ont été définis par un comité régional. Un autre critère de sélection de projets analysés - privilégié en Rhône-Alpes - se rapporte aux caractéristiques de l'établissement (niveau et type d'enseignement, localisation géographique).
- **outils de collecte de données** : deux partenaires privilégient une étude qualitative visant à interroger au moyen d'entretiens individuels un nombre restreint d'enseignants et/ou d'acteurs associatifs sur leur parcours professionnel, la conception de l'EDD-SI (contenus et compétences) et le déroulement du projet pédagogique mis en œuvre. Toujours dans une approche qualitative, un autre partenaire privilégie une collecte de données lors d'un séminaire de réflexion et d'échanges d'expériences. L'étude a montré également l'emploi des analyses mixtes quantitatives et qualitatives par un des quatre partenaires, mobilisant un questionnaire de type « auto-évaluation » contenant des questions fermées et ouvertes et administré aux enseignants en fin de projet pédagogique.
- **Le contenu des projets pédagogiques n'est pas de la même nature dans chaque région.** En Rhône-Alpes et dans le Piémont, on observe le souci d'analyser des projets qui associent le développement durable et la solidarité internationale. Ce critère de sélection est conforme à l'objectif de ces partenaires régionaux de caractériser l'articulation de ces deux thématiques. Cependant, l'entrée privilégiée au sein des projets en Catalogne est celle de la problématique de la justice globale déclinée sous l'angle de différents thèmes (par exemple : la paix, l'égalité des chances).

5 Cf. page 24

2.4 Résultats des travaux de capitalisation des pratiques en EDD-SI

L'analyse interrégionale des résultats obtenus dans le cadre des travaux de capitalisation dans les régions et présentés dans les documents de synthèse permet de faire un bilan de points forts et des difficultés rencontrées par les porteurs de projets d'EDD-SI (enseignants et/ou acteurs associatifs). Une attention particulière est également portée sur la tentative de caractérisation des compétences spécifiques à l'EDD-SI.

• LA VALEUR AJOUTÉE DU PARTENARIAT ENTRE L'ÉDUCATION FORMELLE ET INFORMELLE

L'idée forte qui se dégage de l'analyse est celle de la valeur ajoutée et de l'intérêt de réaliser des projets d'EDD-SI en partenariat entre les établissements scolaires et les acteurs associatifs, notamment en ce qu'il induit une mutualisation des compétences et un échange d'expériences. De plus, la dynamique de projet partenarial apparaît dans certains cas comme une approche motivante pour les élèves du fait que l'apprentissage est contextualisé et a lieu dans une situation proche de leurs préoccupations. En ce qui concerne les travaux de capitalisation dans certaines régions, l'apport des partenaires associatifs à l'intégration de la thématique de développement durable et celle de solidarité internationale est souligné. Cela serait essentiellement lié aux échanges internationaux Nord-Sud qui permettraient de favoriser l'émergence de la compétence d'empathie chez les apprenants.

Certains partenaires régionaux concluent toutefois de leurs analyses respectives qu'il existe différents types de partenariats qui seront plus ou moins favorables à un travail réellement collaboratif. Les projets « partenariaux » basés sur une relation ponctuelle de type « *client-prestataire* » ou une implication inégale des partenaires dans le processus de planification et de réalisation du projet seraient alors moins « efficaces » par rapport aux finalités d'une EDD-SI (et à l'intégration des deux thématiques) que les projets issus d'une collaboration synergique (Mérini, 2005) impliquant une formulation conjointe de la problématique et du déroulement du projet.

La valeur ajoutée du partenariat se manifeste également sur un plan plus institutionnel et stratégique. En ce sens, est soulignée à plusieurs reprises l'importance du projet REDDSO comme cadre ayant favorisé la coopération institutionnelle entre des acteurs territoriaux, associatifs et de l'éducation formelle, par exemple à travers la signature d'une convention ou de création de comités régionaux de pilotage.

• INTERRELATIONS ENTRE LES THÉMATIQUES DE DÉVELOPPEMENT DURABLE ET DE SOLIDARITÉ INTERNATIONALE

Les partenaires piémontais et rhônalpins ont souligné des résultats relatifs à l'intégration conjointe des thématiques de développement durable (DD) et de solidarité internationale (SI) au sein des projets analysés. Dans les synthèses de ces deux régions, le souci de traiter les deux thématiques de manière conjointe, voire synergique, est souligné, mais cette entreprise se heurte à la multiréférentialité des deux concepts de DD et de SI. À ce propos, différents degrés d'intégration des deux concepts ont été dégagés en Rhône-Alpes. Ceux-ci dépendraient des facteurs suivants : la stratégie de l'établissement scolaire, le centre d'intérêt et l'engagement de l'enseignant, le profil du partenaire associatif, le type de partenariat (dans certains cas où le projet est articulé autour d'une seule thématique, le rôle du partenaire associatif est réduit à une intervention ponctuelle sur l'autre dimension).

• LA VALEUR AJOUTÉE DE LA DIMENSION INTERCULTURELLE EN EDD-SI

L'étude interrégionale des analyses de pratiques en EDD-SI montre que les porteurs de projets soulignent l'importance de la dimension interculturelle, et plus spécifiquement d'échanges Nord-Sud en EDD-SI, puisque ceux-ci favoriseraient la compréhension des interdépendances globales (entre l'échelle locale et mondiale). En ce sens, la comparaison Nord-Sud alimenterait le pilier social et culturel du développement durable, passant par une meilleure connaissance de l'autre et des différences. Une nuance est cependant soulignée par le partenaire rhônalpin selon lequel il serait rare de voir les acteurs s'interroger sur l'acceptation ou le refus des différences culturelles et sur la possibilité de reconsidérer les normes de notre monde.

• DIMENSION SYSTÉMIQUE ET INTERDISCIPLINAIRE

Dans le cadre des travaux de capitalisation, les régions ont accordé une attention particulière à l'analyse de la dimension systémique et interdisciplinaire de l'EDD-SI. La comparaison interrégionale a fait émerger plusieurs tendances qui doivent parfois être nuancées selon les régions.

D'une part, la difficulté de la perception de la multidimensionnalité des concepts et la nécessité de travailler d'une façon interdisciplinaire tenant compte de différentes échelles spatio-temporelles est relevée. D'autre part, différents types de connexions entre les disciplines sont mises en évidence allant de la quasi-monodisciplinarité impliquant une autre discipline de manière ponctuelle au cours du projet, jusqu'à l'interdisciplinarité, soit l'articulation, voire l'intrication de différentes disciplines pour répondre à une problématique commune. Alors que, dans le premier cas, l'absence d'un véritable projet commun risque de fragmenter des savoirs et d'aboutir à une juxtaposition des disciplines dont la portée risque ne pas être perçue par les élèves, dans le deuxième cas, l'interdisciplinarité devient structurelle et consiste à construire un dispositif commun partagé par l'ensemble des partenaires. La transdisciplinarité favorisant le transfert des apprentissages en dehors du projet, soit l'application de ce qui a été appris dans d'autres contextes de la vie, constitue également une possibilité observée. De manière générale, l'analyse montre le souci de contextualiser les apprentissages, et de créer des situations d'apprentissage et d'enseignement proches des préoccupations réelles des élèves, tout en établissant le lien avec les disciplines scolaires.

• LE SOUCI D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES ET DES CONNAISSANCES

La question de l'évaluation des compétences des élèves participant à un projet d'EDD-SI fait l'objet des interrogations des partenaires régionaux. Leurs analyses montrent que les enseignants et les acteurs associatifs soulignent l'importance de l'évaluation. Ils évoquent cependant une difficulté quant à la manière d'y procéder. Parmi les éléments pouvant être évalués apparaissent des connaissances disciplinaires, l'investissement de l'élève dans le projet, ainsi que les compétences. La difficulté d'évaluer les compétences proviendrait notamment du fait que les effets d'un projet sur l'élève ne soient pas forcément immédiats. Cependant la forme scolaire actuelle ne permet pas de prendre de recul pour dresser les bilans sur les projets réalisés et les apprentissages des élèves s'y rapportant.

• DIFFICULTÉS STRUCTURELLES

Dans les quatre régions, la forme scolaire actuellement dominante est clairement considérée comme un obstacle à la mise en place de projets partenariaux dans le domaine de l'EDD-SI. Parmi les éléments contraignants relevés, figurent essentiellement la rigidité des heures de cours qui empêche l'organisation d'un travail cohérent et la difficulté à organiser des activités en dehors du temps scolaire.

• COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES À L'EDD-SI

Un des objectifs des travaux de capitalisation consistait à repérer des compétences qui seraient spécifiques à l'EDD-SI. Les enseignants et/ou les acteurs associatifs ont été interrogés sur les compétences dont le développement serait favorisé chez les élèves dans le cadre des projets en EDD-SI qu'ils ont menés. S'appuyant sur les résultats obtenus dans les régions, l'analyse interrégionale a permis d'identifier quatre domaines de compétences, soit les compétences⁶ relatives à l'engagement citoyen, les compétences critiques, les compétences relatives à l'appréhension de la complexité et les compétences interculturelles.

Dans les quatre régions, les porteurs de projets soulignent que l'EDD-SI permet de développer les **compétences en termes de participation active à la société (renvoyant à l'engagement citoyen)**. Celles-ci peuvent cependant comporter différentes dimensions qui doivent être nuancées. Certains partenaires soulignent la capacité de l'élève à appliquer le savoir appris dans la pratique et à se considérer en tant que sujet actif. Ceci est parfois complété par une dimension critique se rapportant à la capacité de faire des choix éclairés et informés. Enfin, est également mentionnée la dimension réflexive, soit la capacité à réfléchir sur la pratique.

L'ensemble des partenaires régionaux concluent de leurs analyses respectives que l'EDD-SI présente un espace de développement de la **compétence critique**. Celle-ci comprend la capacité de traiter des informations de manière critique, c'est-à-dire de déconstruire des informations pour comprendre la manière dont elles ont été construites. Cela nécessite la prise en compte du fait que le savoir est socialement construit dans un contexte donné ainsi que de la multiplicité des points de vues dans le processus de co-construction des savoirs.

De plus, dans les quatre régions des **compétences relatives à l'appréhension de la complexité** sont mentionnées. Celles-ci comprennent la capacité de comprendre des interdépendances globales (échelles locale et mondiale). Est également évoqué l'apprentissage de la complexité comme exploration des liens entre des systèmes en interaction dynamique.

Enfin, selon les travaux des partenaires régionaux, l'EDD-SI favoriserait le développement des **compétences interculturelles**. Celles-ci comprennent la compétence relationnelle d'empathie, mais aussi la capacité d'exprimer son propre point de vue. Une observation intéressante est faite dans la région Rhône-Alpes à ce propos : l'analyse montre une présence relativement forte des compétences socioculturelles (s'exprimer, débattre, échanger sur ses propres opinions) dans le discours des personnes interrogées. Des compétences sociocognitives (formation à la critique des points de vue) seraient cependant absentes.

6 Conscients de l'existence de différentes définitions de la notion de « compétences » et du débat à ce sujet, nous renvoyons dans ce texte à la définition utilisée par le partenaire français, selon laquelle les compétences sont « « conçues comme capacité à mobiliser des ressources (savoirs, mais également savoir-faire ou savoir-être) devant une tâche ou une situation complexe » (Roegiers, 1999, p 2).

CONCLUSION ET PISTES DE RÉFLEXION

L'analyse comparative des travaux de capitalisation conduits dans les quatre régions participant au projet REDDSO a permis de faire ressortir des convergences et des divergences au niveau de la formulation des objectifs, du cadre conceptuel, des approches méthodologiques et des résultats et conclusions issus des capitalisations respectives. Il ne s'agit pas de considérer les divergences en termes de lacunes ni en termes de spécificités régionales, mais d'identifier la manière dont l'EDD-SI peut être envisagée. A partir de cette tentative de caractérisation interrégionale de l'EDD-SI, quelques pistes de réflexion relatives à ces éléments sont formulées. Les éléments développés ci-dessous n'ont pas vocation à être mis en œuvre tels quels. Ils sont formulés dans une perspective d'échange visant à alimenter le débat et la réflexion autour de la coopération interrégionale dans le domaine de l'EDD-SI.

Deux courants se dégagent quant aux postures au regard de l'EDD-SI. D'un côté, l'EDD-SI est considérée explicitement comme une tentative de mise en synergie des deux thématiques au sein d'un même projet pédagogique. Dans cette optique, l'éducation à la solidarité internationale permettrait de répondre à la difficulté observée dans le cadre de l'EDD de dépasser la dimension comportementaliste consistant à éduquer aux comportements pro-écologiques de type « petits gestes verts ». Cela constitue d'ailleurs une originalité forte du projet REDDSO. En effet, si la littérature scientifique et professionnelle compte une multitude de contributions s'intéressant au lien entre l'éducation à l'environnement et l'EDD (Girault & Sauvé, 2008 ; Jeziorski, 2014 ; Wals & Kieft, 2010), la relation entre l'éducation à la solidarité internationale et l'EDD est discutée plus rarement (Audigier et al, 2011). D'un autre côté, l'articulation explicite des thématiques du développement durable est contournée en employant les appellations « éducation globale » ou « éducation pour une justice globale ». Une telle approche considère le développement durable et la solidarité internationale de manière implicite. Contrairement au premier courant, ici, les questions environnementales ne constituent pas forcément des objets d'apprentissage.

De manière générale, indépendamment du courant privilégié par les partenaires régionaux, un objectif éducatif commun se dégage. Celui-ci est articulé autour de la compréhension des interdépendances globales en vue de la transformation sociale vers une société plus juste. **Cette problématique de transformation collective vers une justice sociale ou socio-écologique semble donc constituer une base de discussion commune aux quatre régions et mérite d'être interrogée de manière plus approfondie dans de futurs projets.** Par exemple, il pourrait être pertinent d'étudier les représentations de la justice sociale ou socio-écologique. En effet, de nombreux chercheurs soulignent la pertinence de la théorie des représentations sociales dans les recherches en sciences de l'éducation, notamment en didactique (Garnier et Rouquette, 2000 ; Garnier et Sauvé, 1998-1999; Gilly, 1994; Legardez, 2004). Comme le rappellent Garnier et Sauvé (1998-1999), en tant que processus de décodage de la réalité qui oriente l'action, la compréhension des représentations sociales permet de mieux cerner les dynamiques régissant les comportements des acteurs et de pouvoir ainsi proposer les stratégies didactiques les plus appropriées.

Dans le but d'approfondir la réflexion sur la complémentarité de l'éducation au développement durable et de l'éducation à la solidarité internationale et de dégager des enjeux spécifiques de celle-ci, il serait en outre intéressant de mieux cerner les points communs et les spécificités de ces deux « éducations à » telles qu'elles sont perçues par les enseignants et les acteurs associatifs.

Dans ce qui suit, **quelques pistes de réflexion en lien avec les résultats des travaux de capitalisation** sont présentées. La capitalisation des pratiques d'EDD-SI dans les régions contribue à l'avancement des connaissances dans ce domaine et plus généralement dans le domaine des « éducations à » (Lange, 2015) et constitue une base importante et un appui fort pour la poursuite de la réflexion autour de cette thématique, puisqu'elle a permis de dégager certaines caractéristiques de l'EDD-SI. Les résultats et conclusions posent cependant de nouvelles questions qui pourraient être étudiées de manière approfondie lors de travaux ultérieurs.

Sans prétention d'exhaustivité, voici quelques pistes :

Du fait de **l'importance accordée au partenariat** entre l'éducation formelle et l'éducation informelle, il serait pertinent d'accorder une attention particulière à cette dimension dans chaque région et

d'étudier les spécificités contextuelles s'y rapportant. Cela impliquerait d'interroger les enseignants et les acteurs associatifs de chaque région (comme cela a été fait dans certaines régions dans le cadre du présent travail).

L'analyse interrégionale en termes de compétences a permis d'identifier **quatre domaines de compétences qui caractériseraient l'EDD-SI**. Dans une perspective transformatrice, l'EDD-SI favorise ainsi les compétences d'agir et de s'engager de manière citoyenne en vue d'une société plus juste. Cela nécessite le développement des compétences critiques, interculturelles et des capacités d'appréhender la complexité. Cette analyse en termes de compétences s'inscrit dans un courant scientifique qui met en lumière un relatif accord entre les chercheurs sur la nécessité de définir des compétences clés en lien avec le développement durable que les futurs « acteurs de changement » et « éco-citoyens responsables » devraient posséder (Barth & al. 2007 ; de Haan, 2006 ; Mulnet, 2014 ; Loorbach & Rotmans 2006 ; Sauvé, 2013 ; Sipos & al., 2008 ; Wiek & al., 2011 ; Willard & al., 2010).

Dans le but de prolonger la réflexion entamée dans le cadre du projet REDDSO, il serait intéressant **d'étudier de manière approfondie la dimension de participation active et d'engagement**. Voici quelques questions qui se posent : que signifient engagement et action pour les enseignants et acteurs associatifs ? Peut-on repérer différents degrés ou différentes formes d'engagement citoyen (Bader, Morin & Therriault, 2015) ? De quelle manière peut-on favoriser l'engagement, si cela est souhaité ? Dans quelle mesure le partenariat favorise-t-il la transdisciplinarité et le processus de secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004), soit le fait de donner un second sens au savoir afin de favoriser son exportation en dehors du projet pédagogique ? Certaines de ces questions ont déjà partiellement fait l'objet des travaux régionaux. La problématique relative à la question de l'engagement se trouve au cœur des préoccupations actuelles de nombreux chercheurs dans le champ des « éducations à » (Bader, Morin & Therriault, 2015 ; Lange, 2015). Elle interroge les approches éducatives notamment en termes de finalités, de stratégies didactiques mais aussi de postures épistémologiques adoptées par les acteurs éducatifs (Simonneaux, 2011). Il s'agit ici de la question centrale de la conception de l'éducation et de la conception du citoyen (Jickling & Wals, 2013 ; Jeziorski, 2015).

Un autre point relatif aux compétences qui mérite d'être souligné concerne les **compétences éthiques** (Sauvé, 2013). Bien que certaines valeurs liées à l'EDD-SI soient mentionnées, « *la capacité d'identifier les valeurs sous-jacentes aux discours et aux pratiques, de les situer dans un système éthique et de les contraster avec d'autres choix possibles* » (Sauvé, 2013, p. 24) ainsi que « *la capacité de clarifier son propre système de valeurs, de le confronter, de le remettre en question, de le valider ou de le reconstruire dans chacun des contextes qui impliquent un choix éthique* » (*ibid.* p. 25) ne sont pas exprimées. Il serait intéressant d'approfondir cet aspect si on souhaite inscrire l'EDD-SI dans une perspective socioconstructiviste critique selon laquelle les savoirs sont le produit d'une négociation entre les individus vivant dans des relations sociales particulières dans une époque particulière, ce qui semble particulièrement pertinent lorsqu'on s'engage dans l'enseignement des questions socialement vives, questions qui mobilisent et divisent (Legardez & Simonneaux, 2011) comme celle du développement durable.

Au vu des conclusions de l'étude interrégionale des travaux de capitalisation dans les quatre régions - Malopolska, Rhône-Alpes, Piémont, Catalogne - participant au projet REDDSO, on peut conclure que la réflexion sur la problématique de l'EDD-SI s'inscrit dans les préoccupations actuelles de nombreux chercheurs et praticiens en éducation et mérite d'être poursuivie. Les partenaires régionaux soulignent d'ailleurs la volonté et la nécessité de prolonger le travail et de poursuivre la coopération interrégionale en matière d'EDD-SI. La capitalisation des pratiques dans les régions s'est avérée pertinente et enrichissante. Une étude interrégionale des travaux de capitalisation s'appuyant par exemple sur un dispositif commun aux quatre régions et des entretiens avec les partenaires, pourrait enrichir la caractérisation de l'EDD-SI, et plus généralement de l'éducation à une citoyenneté mondiale. Il serait par ailleurs intéressant de mener une étude visant à analyser d'une part les représentations de l'EDD-SI, du DD et de la SI des acteurs éducatifs, et d'autre part leurs pratiques éducatives en EDD-SI, afin de cerner la manière dont celles-ci s'influencent mutuellement et ainsi de mieux comprendre la complexité des choix pédagogiques.

Enfin, la question des finalités de l'EDD-SI pourrait également faire l'objet d'études dans le cadre d'une future démarche commune.

RÉFÉRENCES CITÉES

Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N. & Haeblerlin, P. (2011). L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*. Cahier n°130.

Barth, M., Godemann, J., Rieckman, M. & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competences for sustainable development in higher education. *International Journal for Sustainability in Higher Education* 8(4), 416-430

Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de Pédagogie*, 148, 89-100

De Haan, G. (2006). The BLK '21' programme in Germany: a 'Gestaltungskompetenz'-based model for education for sustainable development. *Environmental Education Research* 1, 19-32.

Garnier, C. & Rouquette, M. (2000). Représentations sociales et éducation. Montréal : Éditions Nouvelles.
Garnier, C. & Sauvé, L. (1998-1999). Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement. Conditions pour un design de recherche. *CIRADE, Education Relative à l'environnement*, 1, 65-76.

Gilly, M. (1994). Les représentations sociales dans le champ éducatif. Dans D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (p. 363-386). Paris : Presses universitaires de France (1re éd. 1989).

Girault, Y. & Sauvé, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. Croisements, enjeux et mouvances, Aster, http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/20028/ASTER_2008_46_7.pdf?sequence=1

Jeziorski, A. (2014). *Étude des représentations sociales du développement durable dans une perspective didactique : une contribution à la formation des enseignants à l'éducation au développement durable*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Aix-Marseille Université et Université Laval.

Jeziorski, A. (juin, 2015). *L'éducation au développement durable en tension entre l'approche transmissive et transformatrice-critique*. 2^{ème} symposium du Groupe de Recherche International sur les Questions Socialement Vives (GRID-QSV) : Questions Socialement Vives et Transformations de la Société, 8-9 juin, 2015, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisbonne.

Jickling, B. & Wals, A. E.J. (2013). Probing Normative Research in Environmental Education. Ideas about Education and Ethics. Dans R.B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon & A. E. J. Wals (Eds.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (p. 74-86). New York: Routledge Publishers.

Lange, J.M. (2015). Actes du colloque international « Les 'éducations à' : Un (des) levier(s) de transformation du système éducatif ? Archive ouverte HAL.

Legardez, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple de questions économiques, *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 647-665.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2011). Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation. Dijon : Educagri Editions.

Mérini, C. (2005). Nature et limites des partenariats éducatifs. *Journée d'étude de l'ADBDP*. Disponible sur : <http://www.adbdp.asso.fr/spip.php?article421> ».

Morin, E., Bader, B. & Therriault, G. (juillet, 2015). Regard sur la forme scolaire, l'engagement écocitoyen et le rapport aux savoirs scientifiques d'élèves de la fin du secondaire au Québec. Communication présentée à la 8^e édition du World environmental education congress (WEEC), 29 juin-3 juillet 2015, Göteborg, Suède

- Mulnet, D. (2014). Quelles compétences pour quelle éducation au développement durable ? Dans A. Diemer & C. Marquat (dirs.), *Education au développement durable. Enjeux et controverses* (p. 183-202). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Roegiers, X. (1999). Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens. *Forum-pédagogies*, 24-31.
- Sauvé, L. (2013). Au cœur des questions socio-écologiques : des savoirs à construire, des compétences à développer, *Education Relative à l'Environnement - Regards, Recherches, Réflexions*, 11, 19-40.
- Segals, J. Ferrer-Balas, D., Svanstrom, M., Lundquist, U. & Mulder, K.F. (2009). What has to be learnt for sustainability? A comparison of bachelor engineering education competences at three European universities, *Sustainable sciences*, 4, 17-27
- Simonneaux, J. (2011). Les configurations didactiques des Questions Socialement Vives économiques et sociales. Note de synthèse en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université d'Aix-Marseille.
- Sipos Y, Battisti B, Grimm K (2008). Achieving transformative sustainability learning: engaging heads, hands and heart. *Int Journal of Sustainability in Higher Education*. 9(1), 68-86.
- Wals, A. E. J., & Kieft, G. (2010). Education for Sustainable Development. S. I. D. C. AGENCY. Repéré à <http://www.sida.se/publications>.
- Wiek, A. Withycombe, L., Redman, C.L. (2011). Moving forward on competencies in sustainability. *Environment- Sciences and Policy for Sustainable Development*, 53, 3-13.
- Willard, M., Wiedmeyer, C., Flint, R.W., Weedon, J.S., Woodward, R., Feldmand, I. & Edwards, M. (2010). *The sustainability professional: 2010 competency survey report*. *International Society of Sustainability Professionals*.



