

ACTECIM

Acteurs du Territoire
pour une Éducation à
la Citoyenneté Mondiale



UNE APPROCHE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE PAR LES COMPÉTENCES

Capitalisation du projet ACTECIM

Acteurs du territoire pour une
éducation à la citoyenneté mondiale



UNIVERSITATEA
DIN CRAIOVA



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI TORINO

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte
Direzione Generale



Avec la participation de 10 établissements scolaires en France, Italie et Roumanie



Erasmus+

Projet cofinancé par l'Union Européenne

Les structures participantes du projet

- Académie de Lyon (France)
- Académie de Grenoble (France)
- Agence de développement régional de l'Olténie du Sud Ouest (Roumanie)
- Consortium des ONG du Piémont - COP (Italie)
- ESPE de l'Académie de Lyon (France)
- Inspectorat scolaire du Judet de Dolj (Roumanie)
- Ministère de l'éducation, des universités et de la recherche - Bureau régional Piémont (Italie)
- Région Piémont (Italie)
- RESACOOP (France)
- Université de Craiova (Roumanie)
- Université de Turin (Italie)

Les établissements scolaires participants du projet

- Ecole Mihai Viteazul à Craiova - Roumanie
- Collège Ernest Perrier de la Bathie à Ugine - France
- Collège Jean Moulin à Lyon - France
- IISS des Ambrois à Oulx - Italie
- Lycée Charles Laugier à Craiova - Roumanie
- Lycée D. Berti à Turin - Italie
- Lycée G. Dalmasso à Pianezza - Italie
- Lycée polyvalent François-Jean Armorin à Crest - France
- Lycée Traian Vuia à Craiova - Roumanie
- Lycée Voltaire à Craiova - Roumanie

Le contenu de la présente publication relève de la seule responsabilité des auteurs et ne peut en aucun cas être considéré comme reflétant l'avis de l'Union Européenne et de l'Agence Erasmus+ France.

Crédits :

Les visuels utilisés dans ce document sont issus des banques d'images propres aux différents participants du projet et de plateformes de visuels libres : *Freepik, Flaticon et Pixabay*



UNE APPROCHE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE PAR LES COMPÉTENCES

Capitalisation du projet ACTECIM
Acteurs du territoire pour une
éducation à la citoyenneté mondiale



Erasmus+

Projet cofinancé par l'Union Européenne



Sommaire

1 Le cadre conceptuel

1 L'éducation à la citoyenneté mondiale

Au niveau mondial
Au niveau européen
En France
En Roumanie
En Italie

..... 8

..... 9
..... 9
..... 11
..... 17
..... 21
..... 23

2 L'approche par compétences

Approche par compétences à travers l'apprentissage expérientiel
Approche par compétences et éducation à la citoyenneté mondiale

..... 25
..... 25
..... 29

2 Le cadre institutionnel

1 Le contexte français

L'éducation au développement durable et à la solidarité internationale (EDD-SI) dans le milieu scolaire
L'éducation au développement durable et à la solidarité internationale (EDD-SI) hors milieu scolaire

..... 31

..... 32
..... 32
..... 35

2 Le contexte italien

Le système éducatif italien
L'éducation à la citoyenneté mondiale en Italie

..... 38
..... 38
..... 41

3 Le contexte roumain

Le cadre institutionnel éducatif en Roumanie
L'éducation pour le développement durable en Roumanie
Le cadre institutionnel d'un cours en option intégré dans le curriculum

..... 44
..... 44
..... 49
..... 55

3 Les compétences

1 Approche de la complexité

..... 59

..... 61

2 Approche critique

..... 64

3 Engagement citoyen

..... 68

4 interculturalité

..... 71

4 Les compétences en situation : fiches expériences des établissements partenaires

..... 74

5 Expérimentations

1 Evaluer

1 Evaluer : le regard des chercheurs

Introduction
Indicateurs et descripteurs nécessaires à l'évaluation
Retours d'expériences
Documents annexes
Bibliographie

..... 115

..... 116

..... 116

..... 117
..... 118
..... 135
..... 152
..... 159

2 Evaluer : le regard des formateurs

Analyse des postures par les enseignants et les éducateurs
Mesure de l'impact des activités mises en œuvre à Craiova
Retours sur la démarche de projets
Annexe : Analyse des projets proposés à Craiova
Ateliers «world café» sur «Interculturalité»
Évaluation des formations ACTECIM dans l'Académie de Grenoble

..... 161

..... 162
..... 166
..... 170
..... 173
..... 176
..... 178

3 Évaluer : le regard des élèves à Craiova

Le débriefing, un temps fort de l'évaluation des compétences élèves
Outil : Fiche de co-évaluation de Craiova
Outil : Analyse des résultats de la fiche d'autoévaluation par domaine de compétence
Outil : Auto-évaluation / Co-évaluation pendant le séminaire de Craiova
Document annexe : Grille de coévaluation élève -professeur
Outil : Expressions spontanées des élèves à Craiova
Outil : Le mur parlant
Outil : Grilles de lecture diverses de la plus-value

..... 182

..... 183
..... 187
..... 191
..... 193
..... 194
..... 196
..... 199
..... 203

4 Les formations

Rhône-Alpes (France)

Comment construire une formation EDDSI en s'appuyant sur les quatre domaines de compétences d'ACTECIM ?
L'EDD au service de l'approche de l'« interculturalité »
L'EDD au service de la complexité des choix
L'EDD au service de l'engagement des élèves
L'EDD au service de la pensée critique

..... 205

..... 206

..... 206
..... 209
..... 215
..... 221
..... 228

Piémont (Italie)

Compétences relatives à l'approche critique
Compétences relatives à l'engagement citoyen
Profils de compétence et rubriques d'auto-évaluation
Fiches pratiques : auto-évaluation des 4 compétences
Annexe - Situations-problèmes élaborées pour amorcer un cycle d'apprentissage expérientiel
Bibliographie

..... 234

..... 235
..... 235
..... 236
..... 245
..... 252

..... 278

Roumanie	.....	279
Le projet ACTECIM : rappels du contexte	.....	279
Le cadre conceptuel du développement durable	.....	281
Approches des programmes pour l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale	.....	285
Projection curriculaire des programmes et des activités spécifiques à l'EDDSI	.....	290
Stratégies curriculaires de développement des compétences visées	.....	297
Stratégies d'évaluation des compétences visées	.....	300
Bibliographie	.....	310



Une plateforme internet a été mise en place en parallèle du présent document. Vous y trouverez les contenus ci-après en .pdf ainsi que des documents complémentaires.

Pour y accéder :

www.piemontecooperazioneinternazionale.it/actecim



Introduction

Et si la citoyenneté mondiale relevait davantage du développement de compétences que de la transmission d'un corpus établi de connaissances ?

C'est l'angle adopté par les partenaires européens du projet Erasmus+ ACTECIM – Acteurs du territoire pour la construction d'une citoyenneté mondiale – pour aborder les enjeux et méthodes liés à la formation de la citoyenneté mondiale en milieu scolaire.

Pendant trois ans, des représentants de collectivités, des autorités académiques, des enseignants, des formateurs issus d'associations et d'ONG, des chercheurs, provenant de Rhône-Alpes en France, du Piémont en Italie et de l'Olténie du Sud-Ouest en Roumanie, ont collaboré, questionnant leurs pratiques, interrogeant leurs savoirs, croisant la diversité de leurs contextes, de leurs expériences et de leurs regards, testant et évaluant des expérimentations pédagogiques.

Dans le prolongement du projet REDDSO (Régions pour une éducation au développement durable et solidaire), ils ont travaillé ensemble pour mieux cerner quatre domaines de compétences contribuant particulièrement à la formation de la citoyenneté mondiale : la pensée critique, la complexité, l'engagement citoyen, et l'interculturalité.

Ce dialogue riche et constructif visait à clarifier les ressorts de l'éducation à la citoyenneté mondiale et à en proposer une approche concrète par les compétences.

Construit collectivement au cours des trois années du projet, cet ouvrage ne prétend pas constituer un guide méthodologique prêt à l'emploi. Son ambition, plus modeste, vise à contribuer aux débats européens actuels pour une meilleure approche de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les cursus et les établissements scolaires. Il met également en partage éléments théoriques, recherches universitaires et retours d'expériences produits tout au long du projet pour permettre à chacun.e de nourrir un parcours de formation adapté et contextualisé.

Modulable et accessible en ligne, il s'adresse à tous les formateurs européens de l'éducation formelle et non formelle, désireux de renforcer leurs compétences et celles de leurs partenaires pour accompagner de manière articulée et cohérente les élèves sur le chemin de la citoyenneté mondiale.

Bonne lecture à tou.te.s !

* Cet ouvrage de capitalisation est le résultat de trois ans de riches échanges entre dix-neuf partenaires européens – collectivités, universités, autorités académiques, enseignants, formateurs associatifs – concernés et engagés dans la formation d'une citoyenneté mondiale. Qu'ils soient tous ici remerciés de leurs contributions.

1



Le cadre conceptuel

Qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté mondiale ? A quoi fait-on référence lorsque l'on parle d'approche par compétences ? Comment ces deux concepts s'articulent-ils et se nourrissent-ils au service de la formation de la citoyenneté mondiale ?

1 L'éducation à la citoyenneté mondiale



Au niveau mondial

De l'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale

Les Objectifs du développement durable¹ (ODD ou en anglais SDG pour *Sustainable Development Goals*), visant à éradiquer la pauvreté, les inégalités et les changements climatiques provoqués par les activités humaines, ont été définis par les Nations unies en 2015 à la suite des Objectifs de développement pour le millénaire (OMD ou en anglais MDG pour *Millenium Development Goals*). Dès lors, le terme d'Education au développement durable (EDD) pourrait être particulièrement d'actualité puisque, d'ici 2030, selon ces objectifs, tous les élèves devraient acquérir les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable.

Pourtant, cette éducation est le plus souvent qualifiée par l'UNESCO d'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM). En effet, le premier terme cité

- éducation au développement durable (EDD ou en anglais ESD pour *Education for Sustainable Development*) - est issu d'une première initiative initiée en 2002 à Johannesburg, à l'occasion du sommet mondial pour le développement durable, également connu sous le nom de sommet de la Terre. Ce sommet marque le lancement de la décennie pour l'EDD (2005-2014), dans l'objectif de repenser l'approche éducative dans sa globalité. Le second terme - éducation pour une citoyenneté mondiale (ECM ou en anglais GCED pour *Global Citizenship Education*) - est issu de l'Initiative mondiale pour l'éducation avant tout² pour 2012-2017, lancée par le secrétaire général des Nations unies Ban Ki-moon, dans le but d'accélérer les progrès vers la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous et des Objectifs du Millénaire pour le Développement relatifs à l'éducation. L'ECM est alors la contribution de l'UNESCO pour atteindre l'ODD n°4 (éducation) à l'horizon 2030.

1 Voir la présentation des 17 ODD sur le site de référence des Nations unies : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/>

2 Global Education First Initiative – voir une présentation de l'initiative en français sur <https://bit.ly/2x4cXiS>

La citoyenneté mondiale, un concept philosophique plus que juridique

La notion de citoyenneté renvoie à l'appartenance d'un individu à une nation. Sous l'influence de la mondialisation, le concept évolue vers une « citoyenneté mondiale ». C'est après la seconde guerre mondiale, pour éviter un nouveau désastre humain, que des initiatives « apatrides » se multiplient. Alors que la responsabilité des conflits était portée par le système d'Etats-nation, Garry Davis, par exemple, fut le premier à rendre formellement son passeport, avant de se déclarer quelques mois plus tard le « premier citoyen du Monde ». L'autre initiative clé du mouvement associatif des citoyens du monde naissant fut l'engagement de communes qui se déclarèrent mondialisées, c'est-à-dire territoires d'accueil et de paix. L'idée de gouvernement mondial est aussi revendiquée. Cette notion de citoyenneté mondiale remporte un certain succès, malgré son absence de statut juridique. Pour Frantz Fanon, c'est parce que l'humanité n'est pas donnée qu'il faut poser le postulat de base « *d'une similarité fondamentale et d'une citoyenneté humaine originaire [...] : tous les hommes sont pareils aux autres, des hommes comme les autres, des hommes parmi d'autres hommes* »³.

Plus récemment, Edgar Morin appelle à ce que l'humanité devienne cosmopolite, c'est-à-dire que tout un chacun soit citoyen du monde et plus concrètement « *fils de la Terre* » et « *non pas un individu abstrait ayant perdu toutes racines* »⁴. Pour Ulrich Beck⁵, changer le monde implique de ne plus penser en national ou en international mais en cosmopolitique. Le cosmopolitique, au sens de Beck, serait la reconnaissance de l'altérité de chacun. Il différencie alors le cosmopolitisme et l'universalisme, parce que ce dernier tend à nier l'altérité. Au contraire, dans la vision cosmopolitique, l'autre est différent en même temps qu'il est le même. Cette citoyenneté mondiale, au sens cosmopolitique, porte alors l'idée d'une mondialisation plus respectueuse des humains et plus égalitaire.

³ Achille Mbembe, *Sortir de la grande nuit, essai sur l'Afrique décolonisée*, La Découverte, Paris, 2010.

⁴ Edgar Morin, Anne-Brigitte Kern, *Terre-Patrie*, Le Seuil, Paris, éd. 2010.

⁵ Ulrich Beck, *Pouvoir et contre-pouvoir à l'ère de la mondialisation*, Flammarion, Paris, 2009.

L'éducation formelle dans un monde globalisé

Selon l'UNESCO, dans son document *Repenser l'éducation, vers un bien commun mondial ?*⁶, le rôle joué par l'éducation formelle dans la socialisation civique et politique est concurrencé par d'autres mouvements rendus visibles par les médias, notamment numériques. Ces mouvements peuvent être nationaux ou transnationaux. Lorsqu'ils sont relayés sur les réseaux sociaux, ils peuvent alors pénétrer la sphère privée. Ces mouvements peuvent par exemple reconnaître et valoriser la diversité culturelle ou au contraire faire preuve de chauvinisme et amener à une mobilisation politique identitaire. Pour l'UNESCO, l'éducation joue alors un rôle essentiel pour encourager la citoyenneté responsable et la solidarité dans un contexte de mondialisation. Plus spécifiquement, cette éducation devrait promouvoir des connaissances pour rappeler la communauté de destin de l'humanité ; pour sensibiliser aux interdépendances sociales, économiques et environnementales entre les territoires ; pour la responsabilité individuelle à l'égard du monde et l'engagement civique et social.

⁶ Unesco, 2015, 95 p. Disponible en ligne : <https://bit.ly/1LgN1Et>



Au niveau européen

Au niveau européen, différentes approches et stratégies éducatives se rapportant à ou en lien avec l'éducation à la citoyenneté mondiale, portées par des acteurs et dans des contextes différents, se développent, se croisent et se nourrissent mutuellement depuis plusieurs décennies. Elles-mêmes s'inspirent ou alimentent des réflexions portées tant à l'échelle mondiale qu'au niveau des Etats membres, et reflètent un positionnement sinon consensuel, du moins de plus en plus convergent, des acteurs et autorités européennes en la matière. A partir de ce corpus pluriel, en évolution permanente, se structure progressivement une « feuille de route » toujours plus articulée et cohérente à destination des systèmes éducatifs des Etats européens.

On s'attachera ici à décrire principalement l'émergence du concept de l'éducation à la citoyenneté mondiale proprement dit, dans le contexte européen.

La terminologie « éducation à la citoyenneté mondiale », traduction française des termes anglophones global education ou global citizenship education, est historiquement associée aux acteurs européens du champ de la coopération et de la solidarité internationale. On notera cependant, comme évoqué plus haut, qu'une part importante des concepts, objectifs et enjeux qui la sous-tendent sont très largement partagés par d'autres secteurs des administrations européennes responsables de l'éducation formelle et non formelle¹.

L'éducation à la citoyenneté mondiale : une réponse éducative à la mondialisation

La prise de conscience des transformations majeures à l'œuvre à l'échelle mondiale au cours du XX^e siècle, et de leur accélération dans sa seconde moitié – en particulier l'accroissement des interdépendances et la nécessité subséquente d'une coopération internationale pour faire face à leurs conséquences – s'est traduite par le développement d'initiatives normatives

1 Voir en fin d'article quelques concepts connexes.

multilatérales, déclinées parmi d'autres dans le champ éducatif (cf. cadre conceptuel à l'échelle mondiale).

En Europe, l'adoption de différents traités et conventions remonte au mitan du siècle ; on pourra citer notamment la Convention européenne des droits de l'homme en 1950, ou la Recommandation n°85/1985 du Conseil de l'Europe sur l'enseignement et l'apprentissage des droits de l'Homme dans les écoles en 1985.

Date importante, en 1990 ouvre ses portes à Lisbonne le Centre européen pour l'interdépendance et la solidarité mondiales, plus connu sous le nom de Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe. Son mandat s'articule autour de deux missions :

1. Fournir un cadre à la coopération européenne pour sensibiliser davantage le public aux questions d'interdépendance mondiale
2. Promouvoir des politiques de solidarité conformes aux objectifs et principes du Conseil de l'Europe, à savoir le respect des droits de l'homme, la démocratie et la cohésion sociale.

C'est dans le cadre des travaux organisés par le Centre Nord-Sud qu'émerge en 1996 l'idée d'une charte de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Elle sera adoptée l'année suivante, en 1997, et constitue le premier véritable document de référence européen concernant l'éducation à la citoyenneté mondiale.

1997 : la Charte de l'éducation à la citoyenneté mondiale

Conçue à la fois comme un document de plaidoyer et une feuille de route à l'intention des gouvernements des Etats membres du Conseil de l'Europe, la Charte de l'éducation à la citoyenneté mondiale (Global Education Charter²) promeut la prise en compte et l'intégration, dans les curricula de l'éducation formelle, des grands enjeux mondiaux fréquemment associés au phénomène dit de la mondialisation ou de la globalisation.

2 Voir la version anglaise sur <https://rm.coe.int/168070f05d>

Partant du double constat de l'accélération et de l'approfondissement des interdépendances à l'échelle mondiale d'une part, soutenus ou matérialisés par une augmentation des flux d'information, de biens et de personnes, et d'un accroissement des inégalités, en particulier entre pays du Nord et du Sud, et du nombre de conflits d'autre part, la Charte positionne **l'éducation à la citoyenneté mondiale comme une réponse éducative aux enjeux et défis du moment**. Il s'agit en particulier de former des citoyens capables de et disposés à contribuer à la construction à toutes les échelles – locale, nationale, mondiale – d'un cadre collectif susceptible de renforcer les dimensions positives de la mondialisation, et de gérer harmonieusement et de manière démocratique, dans le respect des différences³, le développement et le partage des ressources (matérielles, technologiques, cognitives, environnementales, productives, alimentaires, etc.) dans un contexte inégalitaire et incertain pourvoyeur de tensions multiples. Il est d'ailleurs fait référence dans la Charte, à plusieurs reprises, à une éducation au « savoir vivre ensemble⁴ » à l'échelle mondiale, fondé sur « l'égalité fondamentale, dans la diversité, des êtres humains, sur la nécessité de respecter les autres cultures et races, et de condamner la violence, la coercition et la répression en tant que mécanismes de contrôle social⁵ ».

La Charte ne propose pas encore de définition synthétique de l'éducation à la citoyenneté mondiale. En revanche, elle en présente avec une grande précision les enjeux, enjeux qui demeurent, plus de vingt ans plus tard, d'une surprenante actualité.

.....

3 « ... Il est extrêmement important que les décisionnaires et les éducateurs ne considèrent pas d'emblée ces valeurs et principes comme ayant valeur universelle : c'est là un défi majeur. L'empathie, la prise en compte et la valorisation de perspectives culturelles différentes dans des contextes de systèmes de valeurs différents constitue une exigence forte en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale » (extrait de l'article 2).

4 En français dans le texte original en langue anglaise.

5 Paragraphe 5 de l'article 1.

L'éducation à la citoyenneté mondiale dans la Charte

Se situant dans une perspective élargie ou englobante par rapport à d'autres « éducations à », l'éducation à la citoyenneté mondiale met au cœur de sa réflexion et articule la question de l'interdépendance entre local et global et celle des inégalités autour des enjeux du développement durable, de la protection de l'environnement, de la défense et de la promotion des droits humains, de la démocratie, de la justice sociale et de la paix⁶.

Elle vise à la fois l'acquisition de **connaissances** sur la « société monde », mais aussi et surtout la promotion de **valeurs** et le développement de **comportements** et de **compétences** individuelles favorables au développement d'un monde juste, durable et en paix, où chaque citoyen participe à son échelle et de manière responsable à la construction du cadre collectif sous-tendu.

On citera par exemple, et parmi d'autres éléments mentionnés dans la Charte :

- Le développement **d'attitudes positives à l'égard de l'Autre** : respect et tolérance, acceptation de la diversité, curiosité, empathie, solidarité, collaboration et coopération, compétition équitable, patriotisme ouvert
- L'acquisition de **compétences** « intellectuelles » : approche de la complexité (existence de causes et de conséquences multiples, de points de vue divers, d'échelles de temps et d'espace différentes mais articulées, gestion de l'incertitude), développement de la pensée critique (capacités à prendre en compte et comparer des situations et points de vue divers, articuler causes et conséquences, éducation aux médias), maîtrise des nouvelles technologies, communication sociale (interculturalité, résolution pacifique des conflits), engagement (formulation de choix,

6 Sont également cités dans la Charte d'autres « concepts clés » liés aux enjeux de la citoyenneté mondiale, parmi lesquels : l'emploi et le travail, les alliances économiques, le commerce international, la démographie, les migrations, la pression sur les ressources, la destruction et la préservation des habitats, l'inclusion/exclusion, la pauvreté, le nationalisme, les conflits, les mouvements sociaux, l'éducation. (cf. article 4.1 de la Charte).

mise en place ou participation à des actions), adaptation.

Quelques **principes pédagogiques et méthodes de travail** sont préconisés :

- Un cadre d'enseignement interdisciplinaire, ou disciplinaire élargi aux enjeux mondiaux, et/ou extra-curriculaire
- L'appui sur des méthodes de pédagogie active plaçant les élèves au cœur des apprentissages, notamment à travers la mise en place d'activités de recherche, d'enquête et d'exploration (l'introduction d'une dimension ludique des activités est également préconisée)
- Une approche multiple croisant l'affectif (ressentir), la rationalité (comprendre) et le pragmatisme (agir) en s'appuyant sur des problématiques susceptibles d'intéresser l'élève et de créer des opportunités de mettre en œuvre concrètement les apprentissages abordés
- La mise en place d'activités favorisant la collaboration et l'interaction entre les élèves (articulation des dimensions individuelle et collective)
- L'ouverture du milieu scolaire formel aux partenaires extérieurs (en particulier autorités locales, institutions et associations), y compris à l'échelle internationale (établissements scolaires étrangers, ONG)
- La collaboration avec les acteurs de l'éducation informelle

Enfin, prenant acte de la nécessaire (r)évolution des pratiques pédagogiques sous-tendue, la Charte place la **formation des enseignants** au cœur de la stratégie à développer pour parvenir aux objectifs énoncés de formation de « citoyens du monde ».

A compter de l'adoption de cette charte fondatrice, la définition européenne de l'éducation à la citoyenneté mondiale ira en se formalisant et en s'affinant progressivement au gré des travaux des partenaires européens, mais aussi, naturellement, des réflexions conduites sur le sujet à l'échelle internationale.

2002 : la Déclaration de Maastricht sur l'éducation à la citoyenneté mondiale

On notera en particulier, en 2002, le tenue du Congrès pan-européen de l'éducation à la citoyenneté mondiale, réuni à Maastricht à l'initiative du Centre Nord-Sud en collaboration avec différents partenaires. Ce congrès a réuni responsables politiques et professionnels européens dans l'objectif de réfléchir à l'élaboration d'une stratégie européenne pour développer et ancrer l'éducation à la citoyenneté mondiale en Europe à l'horizon 2015. La Déclaration de Maastricht sur l'éducation à la citoyenneté mondiale⁷, issue des travaux de ce congrès, définit l'éducation à la citoyenneté mondiale comme suit :

« L'éducation à la citoyenneté mondiale est une éducation qui ouvre les yeux des citoyens sur les réalités du monde et les engage à participer à la réalisation d'un monde plus juste et plus équitable, un monde de droits humains pour tous.

L'éducation à la citoyenneté mondiale inclut l'éducation au développement, l'éducation aux droits humains, l'éducation au développement durable, l'éducation à la paix et à la prévention des conflits, et l'éducation interculturelle, celles-ci étant les dimensions globales de l'éducation à la citoyenneté⁸.

2008 : Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale

Une nouvelle étape est franchie en 2008 avec la parution d'un ouvrage intégralement dédié à l'éducation à la citoyenneté mondiale⁹. Publié par le Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe, ce guide pratique destiné aux éducateurs mais également aux responsables politiques, étend la définition de l'éducation à la citoyenneté mondiale et propose des pistes et outils méthodologiques pour mettre en place aussi bien des actions que des politiques relevant de cette démarche.

7 Consultable en ligne sur le site RealGlobe : <https://bit.ly/20WZLXZ>

8 Extrait de l'article 1. NB : cette définition est attribuée, dans le document de la Déclaration, au Comité Nord-Sud.

9 Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe, Lisbonne, 2008 et 2012 (révision). Disponible en ligne en plusieurs langues à l'adresse suivante : <https://www.coe.int/fr/web/north-south-centre/global-education-resources>

Si la définition de l'éducation à la citoyenneté mondiale issue de la Déclaration de Maastricht précédemment citée est ici reprise dans son intégralité, le guide positionne cette éducation non plus seulement comme une nécessité pour faire face collectivement et démocratiquement aux défis posés par un monde toujours plus interconnecté et inégalitaire, mais également comme un « *enjeu éthique dans le monde d'aujourd'hui*¹⁰ ». Plaçant les rapports de domination au centre de son analyse de notre société mondialisée, le guide assigne à l'éducation à la citoyenneté mondiale une mission émancipatrice (des individus) et transformative (du monde) qui tend à faire de la valorisation des alternatives, voire, mieux, de leur construction collective, le moyen idoine pour assurer davantage d'égalité, de justice sociale, de compréhension et de coopération entre les peuples. Il ne s'agit plus seulement d'éduquer pour s'adapter et assurer autant que possible la durabilité d'un monde qu'on voudrait plus juste par nécessité ; l'éducation à la citoyenneté mondiale se place désormais sur le terrain du changement social vers un idéal à construire collectivement :

« *Trois phases essentielles de l'apprentissage transformatif sont étroitement liées à l'éducation à la citoyenneté mondiale :*

- *L'analyse de l'actuelle situation mondiale ;*
- *La réflexion sur les alternatives possibles aux modèles dominants ;*
- *Le processus de changement vers une citoyenneté mondiale responsable¹¹ »*

Réaffirmant la nécessité pour l'éducation à la citoyenneté mondiale de s'appuyer sur l'articulation concrète entre global et local, voire entre réalité proche (famille, voisinage, école, etc.), intermédiaire (région, Etat) et distante (le monde), le guide suggère différents domaines de contenus, les compétences mises en œuvre ou visées dans le cadre de démarches relevant de cette éducation, ainsi que les valeurs et comportements véhiculés. Ces éléments étant similaires à ceux présentés dans la Charte de l'éducation à la citoyenneté mondiale de 1997, on ne les détaillera pas ici. Ils sont simplement rappelés dans l'encadré suivant¹².

.....

10 Page 16, version française.

11 Page 13, version française.

12 Pour une lecture des contenus détaillés cf. pp. 22-25, version française.

Domaines de contenus suggérés

- Connaissances sur le processus de globalisation et le développement de la société mondiale : justice sociale, développement durable, contextes sociaux et culturels, interdépendance, rapports de domination, ressources, société d'information, médias
- Connaissances de l'histoire et de la philosophie des concepts universels de l'humanité : droits humains, démocratie, bonne gouvernance, économie, justice sociale, commerce équitable, égalité des genres, paix et conflits, citoyenneté, diversité, dialogue interculturel et interconfessionnel, développement durable, santé, accès à la science et aux technologies
- Connaissances sur les similitudes et les différences (vie, cultures, générations)

Compétences

- Pensée et analyse critiques
- Changement de perspective ou adoption d'une approche multi-perspective
- Reconnaissance des stéréotypes et des préjugés négatifs
- Compétences interculturelles en communication
- Travail en équipe et coopération
- Empathie
- Dialogue
- Affirmation constructive de soi
- Approche de la complexité, contradictions et incertitude
- Appréhension des conflits
- Créativité
- Recherche
- Prise de décision (engagement, initiative)
- Education aux médias
- Rapport aux sciences et technologies modernes

Valeurs et comportements

- Estime de soi, confiance en soi, respect de soi, respect des autres
- Responsabilité sociale
- Responsabilité environnementale
- Ouverture d'esprit
- Prospective
- Appartenance à une communauté proactive et participative
- Solidarité

2015 : Derniers développements

A l'occasion du troisième congrès européen sur l'éducation à la citoyenneté mondiale organisé en par le Centre Nord-Sud novembre 2015 à Zagreb, plusieurs priorités stratégiques ont été identifiées¹³. Si elles ne renouvellent pas le concept de l'éducation à la citoyenneté mondiale en tant que tel, elles reflètent l'évolution de la mise en œuvre des stratégies et des enjeux contextuels européens. On citera parmi ces priorités :

- La promotion de l'éducation à la citoyenneté mondiale en tant que levier crucial pour l'atteinte des Objectifs du développement durable, dont l'objectif n°4 relatif à l'éducation
- La promotion de l'éducation à la citoyenneté mondiale en tant que levier puissant dans la lutte contre les inégalités, l'intolérance et les extrémismes

.....

13 Voir le rapport disponible en anglais sur <https://bit.ly/2EjiB7O>

extrémismes

- La nécessité d'une approche multi-acteur (ministères, agences, secteur éducatif formel et non formel, autorités locales, société civile)
- La reconnaissance et la validation des compétences acquises dans le cadre du secteur éducatif non-formel et informel
- L'ancrage des stratégies d'éducation à la citoyenneté mondiale dans les territoires
- Le développement de partenariats à toutes les échelles, notamment internationale
- Le développement de l'éducation à la citoyenneté mondiale tout au long de la vie
- Le développement de méthodes d'évaluation en éducation à la citoyenneté mondiale
- Le rapprochement du monde de la recherche
- Le renforcement de l'éducation aux médias
- La collaboration avec le secteur de l'économie sociale et solidaire et les défenseurs des (biens) communs.

D'autres concepts connexes développés au niveau européen

Education à la citoyenneté active

La citoyenneté active constitue un objectif explicite des politiques éducatives au niveau européen. Soutenue tant dans le cadre du Conseil économique et social européen (CESE)¹ que par la Commission européenne et le Conseil de l'Union européenne², la citoyenneté active fait référence, notamment, à l'acquisition et au partage d'un socle de valeurs communes démocratiques ; au développement d'expériences, de compétences et d'une appétence en matière de participation sociale et démocratique ; à la promotion d'un esprit et d'une pensée critiques ; à la diffusion d'attitudes et de comportements ouverts et responsables en faveur de l'inclusion, l'équité, l'égalité, l'interculturalité, le respect mutuel et la solidarité.

.....

1 Voir le rapport « La citoyenneté active : pour une meilleure société européenne » (mars 2012), version française disponible sur <https://bit.ly/2yLznBN>

2 La Commission européenne et le Conseil de l'Union européenne ont défini en 2009 un cadre stratégique commun dans le domaine de l'éducation et de la formation pour 2020, connu sous le nom de « Education et formation 2020 ». Parmi les quatre priorités identifiées figure la promotion de l'équité, de la cohésion sociale et de la citoyenneté active. Voir http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_fr

Education à la citoyenneté démocratique

« *L'éducation à la citoyenneté démocratique* » couvre l'éducation, la formation, la sensibilisation, l'information, les pratiques et les activités qui visent, en apportant aux apprenants des connaissances, des compétences et une compréhension, et en développant leurs attitudes et leurs comportements, à leur donner les moyens d'exercer et de défendre leurs droits et leurs responsabilités démocratiques dans la société, d'apprécier la diversité et de jouer un rôle actif dans la vie démocratique, afin de promouvoir et de protéger la démocratie et la primauté du droit.

Article 2.a de la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme³

.....

3 Version française disponible sur <https://rm.coe.int/16803034e4>

Education aux droits de l'homme

« L'éducation aux droits de l'homme » concerne l'éducation, la formation, la sensibilisation, l'information, les pratiques et les activités qui visent, en apportant aux apprenants des connaissances, des compétences et une compréhension, et en développant leurs attitudes et leurs comportements, à leur donner les moyens de participer à la construction et à la défense d'une culture universelle des droits de l'homme dans la société, afin de promouvoir et de protéger les droits de l'homme et les libertés fondamentales.

Article 2.b de la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme

Education et sensibilisation au développement (DEAR – Development Education and Awareness Raising)

L'éducation et la sensibilisation au développement ont pour objectif d'informer les citoyens de l'Union européenne sur les questions de développement, de mobiliser l'opinion publique en faveur de la lutte contre la pauvreté, de donner aux citoyens des outils leur permettant de prendre part activement aux enjeux globaux du développement, de favoriser l'émergence de nouvelles idées et de promouvoir le changement des attitudes et des comportements.

Site internet d'EuropAid¹

.....
1 Le terme EuropAid se réfère à la Direction générale du développement et de la coopération de la Commission européenne, responsable de la mise en œuvre des programmes et projets d'aide extérieure de l'Union européenne à travers le monde. Voir https://ec.europa.eu/europeaid/sectors/human-rights-and-governance/development-education-and-awareness-raising_en

Les compétences-clés en Europe

En 2006 le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne ont établi des recommandations identifiant les huit compétences clés à développer chez les citoyens européens dans le cadre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. En mai 2018, le processus de révision de la recommandation de 2006 a abouti à la refonte du cadre commun. Le sixième domaine de compétences, les compétences sociales et civiques, est renommé sous le vocable **compétences citoyennes** ainsi définies :

Les compétences citoyennes sont la capacité à agir en tant que citoyens responsables et à participer pleinement à la vie civique et sociale, en se fondant sur la compréhension des notions et structures sociales, économiques, juridiques et politiques, de l'évolution de la situation mondiale et du développement durable².

Elles englobent à la fois la connaissance et la participation à la promotion des valeurs, institutions et processus démocratiques en Europe d'une part, et la promotion d'une pensée critique, ouverte et constructive, en faveur de la résolution collective des grands défis à toutes les échelles, dans le respect des diversités.

.....
2 Voir le référentiel commun révisé au 22 mai 2018 : <https://bit.ly/2yhxBNU>



En France

ECSI, le point de vue des associations

Le terme d'Education à la citoyenneté et à la solidarité internationale (ECSI) est né en 2013 et vient remplacer celui d'Education au développement et à la solidarité internationale, suite à une concertation entre les membres de la plateforme française d'ECSI Educasol¹. Pour Educasol, « *L'ECSI contribue à donner à tous des clés pour développer un esprit critique face à un modèle de développement dominant producteur d'inégalités et d'exclusions. Elle vise à une transformation sociale et à la construction collective d'autres modes de développement, respectueux des droits humains et de l'environnement. Elle valorise des alternatives en cours partout dans le monde. Elle favorise le vivre ensemble et l'épanouissement personnel.*² » Au-delà de cette formalisation, elle a, dans la pratique, plusieurs visages qu'on retrouve dans l'histoire de cette notion.

L'ECSI, se développe dans les années 60 sous le nom d'Education au développement (EAD). Des associations ont alors voulu montrer une autre réalité des pays du « *tiers-monde* » que celle véhiculée par les médias ou d'autres associations (humanitaires ou de développement). Il s'agissait d'apporter un autre regard en rupture avec les images misérabilistes et paternalistes et de dénoncer les causes de ce qu'on appelait alors le sous-développement. Ces nouveaux mouvements sociaux associés aux luttes pour la libération nationale de plusieurs pays alors dits du tiers-monde ainsi que la contribution d'experts en sciences sociales ont contribué à l'émergence de l'éducation au développement. Plutôt que de montrer la pauvreté, on explique les causes et les conséquences du sous-développement.

Dans les années 70 elles s'inspirent de *courants de rénovation pédagogique* portés par I. Illich et P. Freire. Le terme d'éducation au développement se généralise alors. Dans les années 80, l'éducation au développement

1 Voir www.educasol.org

2 Charte d'Educasol pour une éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale, mars 2015, p. 1. Disponible en ligne : <https://bit.ly/2OdVdZW>

devient l'éducation au développement et à la solidarité internationale.

Cette notion d'EAD-SI s'attache à faire comprendre les réalités des pays du Sud et à remettre en question le mode de développement des pays du Nord et à prendre conscience de l'interdépendance des pays. C'est en 2013 qu'Educasol propose de supprimer la notion de développement au profit de celle de citoyenneté. « *La question principale n'est plus comment être solidaire avec les pays du Sud mais comment contribuer, par la sensibilisation et l'éducation, à la construction d'une société plus juste qui intègre de manière articulée sa dimension internationale et ses spécificités locales*³ ».

Pourtant, l'ECSI est parfois appréhendée comme prolongement de l'humanitaire et du développement. En effet, d'après l'Agence des micro-projets⁴, 86 % des petites associations dites de solidarité internationale considèrent qu'elles font de l'ECSI⁵. Ce chiffre montre que l'ECSI est souvent confondue avec la sensibilisation, la valorisation ou la justification des initiatives des associations. Parfois, ces communications se doublent d'une collecte de fonds. « *Implicitement ou non, le message éducatif que véhiculent de telles organisations [...] insistera sur le « dénuement » des populations « bénéficiaires », sur l'urgence et la nécessité de l'intervention [...]*⁶ ». Cependant, des associations, notamment de développement, construisent une réelle démarche pédagogique visant à construire, comme le dit Noam Chomsky, « *des cours d'autodéfense intellectuelle* ».

.....

3 A. Miguel Sierra, P. Grega, I. Ameryckx, Cartographie de l'éducation au développement et à la solidarité internationale - synthèse, Agence française de développement, 2012, p. 25. Voir <https://bit.ly/2oZy8Py>

4 L'Agence des micro-projets est un programme de financement et d'accompagnement des petits projets français de solidarité internationale porté par la Guilde européenne du Raid, ONG française fondée en 1967. Voir [https://www.agencemicroprojets.org/](http://www.agencemicroprojets.org/)

5 M. Laval et D. Leyde, Panorama des actions d'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale menées en France par les porteurs de micro-projets, Agence des micro-projets, juillet 2015, p. 11. Etude disponible en ligne : <https://bit.ly/2oZLOKm>

6 M. Faucon, Historique, notion et démarche de l'EADSI, 1999, p. 5. Voir <https://bit.ly/2wZSGe8>

L'ECSI peut en effet être considérée comme la voie d'une reconquête de la pensée critique, propre à l'éducation populaire. Alexia Morvan appréhende l'éducation populaire comme « *un ensemble de moyens culturels, de processus d'apprentissage mutuels et d'inter influence, qui visent à entretenir dialectiquement l'esprit critique sur la réalité sociale et les pratiques d'émancipation pour la transformation sociale.*⁷ » Cette éducation est alors la condition de la participation citoyenne dans les différentes sphères de la société. C'est ainsi que se positionnent un certain nombre d'associations qui se revendiquent de l'ECSI (par exemple RITIMO, CCFD-TS).

EDD , le point de vue du ministère de l'Education nationale

Le terme d'Education au développement durable (EDD) est particulièrement utilisé dans le cadre de l'éducation formelle. Son intégration dans le paysage éducatif a été progressive : en 1977, une circulaire donne naissance à l'éducation à l'environnement en France. Devenue Education à l'environnement et au développement durable (EEDD) en 2004, c'est la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'Ecole de la République, qui l'a fait entrer dans le code de l'éducation en tant que mission de l'école. Elle vise à éveiller les élèves aux enjeux environnementaux et à l'impact des activités humaines sur les « ressources naturelles ». Mais cette EDD est une **éducation transversale** qui se traduit par sa continuité et sa complémentarité avec d'autres thématiques, portées par des associations d'éducation populaire : par exemple l'éducation à la nature et à l'environnement, l'éducation à la paix et aux droits de l'homme, et notamment les projets d'éducation au développement et à la solidarité internationale. En effet, l'éducation au développement et à la solidarité internationale, a pour but de donner aux élèves des clés de compréhension des grands déséquilibres planétaires et à encourager leur réflexion sur les moyens d'y remédier, et participe pleinement à l'éducation au développement durable, en contribuant à la compréhension des

⁷ A. Morvan, Pour une éducation populaire politique. A partir d'une recherche-action en Bretagne, thèse de doctorat présentée à l'université Paris 8, 2011, p. 9. Voir <https://bit.ly/2QmaOHZ>

interdépendances environnementales, économiques, sociales et culturelles à l'échelle mondiale.

Tout comme l'ECSI, l'EDD est appréhendée comme un processus éducatif de long terme. La compréhension des relations entre les questions environnementales, économiques, socioculturelles doit aider les élèves à mieux percevoir : l'interdépendance des sociétés humaines, la nécessité de faire des choix informés et responsables et d'adopter des comportements qui tiennent compte de ces équilibres, l'importance d'une solidarité à l'échelle mondiale. Le label « E3D École/Établissement en démarche de développement durable » est attribué aux écoles, aux collèges et aux lycées généraux, technologiques et professionnels, ainsi qu'aux centres de formation d'apprentis qui entrent en démarche globale de développement durable.

L'Enseignement agricole

L'enseignement agricole dépend du ministère de l'Agriculture. « L'éducation au développement et à la citoyenneté internationale » y occupe une place définie par la circulaire DGER/FOPDAC/C2001-2008 du 26 juin 2001. Elle regroupe l'ensemble des actions menées pour développer une conscience du rôle de chacun dans les interdépendances mondiales et favoriser une citoyenneté active. Elle constitue un objectif de la mission de coopération internationale de l'Enseignement agricole.



EAD-SI, le point de vue de l'Agence française pour le développement (AFD¹)

L'AFD reprend le terme Education au développement et à la solidarité internationale, d'abord utilisé par les associations. Dans un contexte d'affirmation politique, en France mais aussi en Europe, de l'importance de l'engagement des citoyens sur les questions de « développement et de solidarité internationale », l'AFD a élaboré une cartographie de l'EAD-SI². Elle étudie « l'offre globale » des initiatives d'EAD-SI, notamment portées par les Associations françaises de Solidarité Internationales financées par l'AFD. Cette étude montre que l'EAD-SI est abordée de façon spécifique en France, par rapport à d'autres pays européens. Les spécificités françaises sont au nombre de quatre : 1/un

1 www.afd.fr

2 Op. cité.

rôle de plus en plus important des collectivités d'une part avec les politiques de coopération décentralisée et leur politique d'animation du territoire. 2/ L'existence d'un cadre formalisé au sein des ministères de l'Education nationale et de l'Enseignement agricole. 3/ un nombre de plus en plus élevé d'associations d'éducation populaire et de la jeunesse qui investissent la réflexion sur la solidarité internationale et le développement. 4/ une volonté forte d'articuler la réflexion et les pratiques d'EAD avec les acteurs du Sud en veillant à développer une relation partenariale de réciprocité. 5/ une consolidation des campagnes nationales de sensibilisation et de mobilisation citoyenne portées par les dynamiques territoriales.

 Florine GARLOT
RESACOOP & Université
Clermont Auvergne
Clermont-Ferrand - France

En Roumanie

L'éducation à la citoyenneté

L'éducation à la démocratie, l'éducation aux droits fondamentaux de l'Homme ainsi que l'éducation écologique font partie des « nouvelles éducations » définies par l'UNESCO¹ et par le chercheur roumain G. Văideanu en 1988 (Văideanu 1988). Dans son livre *Pedagogie*, le professeur Cucoş de l'Université A. I. Cuza de laşi reprend la réflexion autour des nouvelles éducations afin de les mobiliser dans des actions éducatives concrètes (Cucoş 2014). Les nouvelles éducations ont comme objectif le développement des compétences qui permettent aux apprenants de s'adapter à une société qui change constamment et de trouver des solutions aux problèmes qui la traversent. Au niveau formel, ces nouveaux types d'éducation peuvent se réaliser à travers des approches inter- et transdisciplinaires ou dans des disciplines indépendantes, si celles-ci n'apportent pas une charge curriculaire significative.

Dans les années 1990, appelées par Sir Ralf Dahrendorf la décade de la citoyenneté, de profonds changements ont influencé l'évolution de la conscience civique en Roumanie : les transitions post-communistes, la mondialisation économique et culturelle. Comme le souligne Cezar Bîrza, « dans toutes les périodes caractérisées par des crises et des dilemmes, l'idéal de la citoyenneté a été invoqué comme espoir, comme solution ou comme nouveau projet de civilisation » (Bîrza 2000 : 5). L'éducation à la citoyenneté est considérée par les chercheurs roumains comme le moyen le plus efficace d'établir un nouveau contrat social, fondé sur les droits et devoirs des citoyens, qui peut assurer la cohésion sociale et la solidarité : « *L'éducation à la citoyenneté démocratique signifie apprendre le comportement démocratique à travers une diversité d'expériences et de pratiques sociales* » (Bîrza 2000 : 34).

L'éducation à la citoyenneté occupe une place importante dans les politiques éducationnelles roumaines. Une approche diachronique de

1 Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Voir www.unesco.org

l'évolution terminologique révèle que, à partir des années 2000, les stratégies nationales roumaines et les programmes d'éducation font des références explicites à l'éducation à la citoyenneté démocratique, à l'éducation à la citoyenneté active et à l'éducation au développement durable.

L'éducation à la citoyenneté démocratique

L'éducation à la citoyenneté démocratique est présente dans les documents officiels adoptés au niveau du ministère de l'Education, qui initie en 2003, en partenariat avec l'UNICEF², *Le programme national d'éducation à la citoyenneté démocratique*³.

Ce type d'éducation est définie par les chercheurs roumains, qui s'appuient sur les documents officiels internationaux, dans les termes suivants : « *L'éducation à la citoyenneté démocratique (EDC) désigne un ensemble de pratiques et d'activités visant à mieux préparer les jeunes et les adultes à participer activement à la vie démocratique en assumant et en exerçant leurs droits et responsabilités dans la société. En d'autres termes, EDC signifie apprendre à devenir citoyen et à vivre dans une société démocratique* » (Bîrza et al. 2005 : 24). ECD signifie également une approche de l'école dans son ensemble. Le contexte scolaire constitue, en fait, un ensemble d'environnements et de situations d'apprentissage dans lesquels l'éducation à la citoyenneté démocratique est réalisée dans une variété de situations d'apprentissage.

Une référence explicite à cette forme d'éducation se retrouve dans *La stratégie de l'éducation et de la formation professionnelle en Roumanie pour la période 2016-2020*, qui précise que la formation par compétences est nécessaire pour assurer : « [...] d) la formation d'un concept

2 Organisation des Nations Unies consacrée à l'amélioration et à la promotion de la condition des enfants, en français Fonds des Nations Unies pour l'enfance, voir www.unicef.org

3 Le programme national d'éducation à la citoyenneté démocratique, 2003. URL de référence : https://www.unicef.org/romania/ro/education_3116.html, <http://oldsite.edu.ro/index.php/pressrel/1370>

de vie, basé sur les valeurs humanistes et scientifiques, sur la culture nationale et universelle et sur la stimulation du dialogue interculturel ; e) l'éducation dans l'esprit de dignité, de tolérance et de respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales ; f) la culture de la sensibilité aux problèmes humains, aux valeurs morales-civiques et au respect de la nature et de l'environnement naturel, social et culturel »⁴.

L'éducation à la citoyenneté active

En Roumanie, la citoyenneté active est analysée par les spécialistes en éducation à l'aide d'autres concepts tels que la participation civique et politique. À la demande de l'UNESCO, l'Institut des sciences de l'éducation⁵ a mené une série de recherches sur le système éducatif en Roumanie. L'une des conclusions générales a été le manque des compétences de base nécessaires pour s'adapter aux nouveaux défis de la société civile (exercice des droits et libertés des citoyens, responsabilité, négociation collective, esprit critique, dialogue social, solidarité et tolérance).

Depuis les années 1990, la Roumanie a déployé de grands efforts pour faire évoluer le système éducatif, en le définissant comme une priorité nationale. À cet égard, trois grands programmes de réforme ont été mis en œuvre : la réforme de l'enseignement préuniversitaire, la réforme de l'enseignement supérieur et la réforme du système d'éducation et de formation professionnelle. Tout cela a conduit au développement du système éducatif qui continue de se renouveler et de s'améliorer. Plusieurs recherches ont été menées pour évaluer le système éducatif et certaines d'entre elles se sont concentrées sur l'éducation civique (Bârza 2001). Les documents de référence pour l'éducation et l'apprentissage de la citoyenneté active et de la participation à la gouvernance sont principalement fournis par la

4 La stratégie de l'éducation et de la formation professionnelle en Roumanie pour la période 2016-2010. URL de référence : https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2016/strategii/Strategia_VET%2027%2004%202016.pdf

5 L'Institut des sciences de l'éducation (ISE) est une institution nationale roumaine dédiée à la recherche, le développement, l'innovation et la formation dans les domaines de l'éducation et de la jeunesse. Statutairement, il s'agit d'une entité liée au ministère de l'Education nationale. Voir <http://www.ise.ro/istoric-si-misiune>.

législation, les programmes scolaires et les travaux des spécialistes en pédagogie. Les concepts les plus couramment utilisés dans ces documents sont l'éducation démocratique, l'éducation et la culture civique, l'éducation morale.

Il est généralement accepté dans les travaux pédagogiques des chercheurs roumains que l'éducation dans les écoles est un facteur clé pour le développement d'une citoyenneté active, démocratique et de qualité (Bunescu 1998).

La *loi sur l'éducation nationale* (2011) contient des références directes à la dimension civique de l'éducation. Elle souligne l'importance du libre accès à l'éducation et stipule que tous ceux qui étudient dans les écoles doivent acquérir un comportement démocratique. Une attention particulière est accordée à l'acquisition de valeurs et d'attitudes démocratiques dans le cadre de toutes les activités de l'éducation formelle, donc sur la transversalité des compétences qui conduisent à l'éducation civique.

La citoyenneté active est analysée principalement en relation avec la participation civique et politique dans le contexte général de la société civile. La plupart des recherches menées en Roumanie mettent en évidence les faiblesses de la société civile roumaine, en montrant le faible niveau de participation, d'implication et de confiance sociale. Le système éducatif roumain essaie d'apporter des améliorations dans ces domaines en s'appuyant sur l'éducation civique des élèves. Les programmes scolaires et les autres programmes non gouvernementaux sont développés dans ce sens. Les changements survenus ces dernières années se sont révélés efficaces dans la plupart des cas, mais des efforts soutenus restent nécessaires.

Les recherches actuelles montrent que l'implication des citoyens roumains dans la vie publique est faible. La participation à des associations non-gouvernementales – un indicateur généralement accepté de la participation civique – est plus faible dans les jeunes démocraties qu'en Europe de l'Ouest. La Roumanie figure parmi les pays ayant les taux de participation associative les plus faibles (Norris 2001).

Dans le contexte de la transition du postcommunisme à une société démocratique, le rôle de la société civile a considérablement augmenté. La Roumanie est en train de développer

une société civile capable de jouer un rôle important dans le processus de démocratisation. Les politiques éducatives roumaines mettent l'accent sur les stratégies d'intervention et d'éducation formelle, mais il existe aussi des programmes éducatifs non gouvernementaux sur la citoyenneté démocratique, dont la plupart sont mis en œuvre dans les écoles et sont surtout orientés vers l'éducation des enfants. Le concept de citoyenneté active continue de générer beaucoup de débats et de discussions au fur et à mesure que le processus de transition de la société roumaine vers la démocratie avance et que les citoyens roumains comprennent que leur implication active dans la société où ils vivent est un des éléments clés de cette démocratie.



Bibliographie sélective

- BÂRZEA, Cezar, CECCHINI, Michela, HARRISON, Cameron, KREK, Janez, SPAJIC-VRKAŠ, Vedrana (2005). *Manual pentru asigurarea calității educației pentru cetățenie democratică în școală*. UNESCO disponible en ligne : http://www.tehne.ro/resurse/TEHNE_asigurarea_calitatii_ECD.pdf [site consulté le 20 juin 2018].
- BÂRZEA, Cezar (2001). *Stocktaking Research on Policies for Education for Democratic Citizenship and Management of Diversity in Southeast Europe Country report: Romania*. Strasbourg, 28 November 2001.
- BÂRZEA, Cezar (2000). *Educația pentru cetățenie democratică. Perspectiva învățării permanente*. Strasbourg : Consiliul Europei disponible en ligne : http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2013/10/EDCRAPORT_FINAL.pdf [site consulté le 20 juin 2018].
- BUNESCU, Gheorge (1998). *Școala și valorile morale*. București: Editura Didactică și Pedagogică RA.
- CIUPAGEA, Constantin (coord.), MANOLELI, Dan, NIȚĂ, Viorel, PAPATULICĂ, Mariana, STĂNCULESCU – Manuela (2006). *Direcții strategice ale dezvoltării durabile în România. Institutul European din România – Studii de strategie și politici* disponible en ligne : http://www.ier.ro/sites/default/files/pdf/Spos2006_studiu_3_ro.pdf [site consulté le 20 juin 2018].
- CUCOȘ, Constantin (2014). *Pedagogie*. București : Polirom, 2014 (3e édition).
- NORRIS, Pippa (2001). « Making Democracies Work: Social Capital and Civic Engagement in 47 Societies » in *British Journal of Political Sciences*, n°35.
- VĂIDEANU, George (1988). *Educația la frontieră dintre milenii*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

L'éducation au développement durable

« *Dans le contexte de la croissance démographique et de la consommation des ressources naturelles, le développement durable est un modèle de développement qui vise à équilibrer croissance économique, qualité de vie et préservation de l'environnement à moyen et long terme, sans augmenter la consommation de ressources naturelles au-delà de la capacité de soutenabilité de la Terre.* » (Ciupagea et al. 2006 : 6)

Le système éducatif roumain est centré davantage sur la transmission des connaissances théoriques et moins sur les aspects pratiques de l'éducation. Au cours des dernières années, les activités liées au développement durable ont été en constante expansion, en se concentrant sur des campagnes spécifiques, des projets divers, des partenariats entre les autorités locales, les organisations non gouvernementales et le secteur privé.

Monica TILEA
Université de Craiova
Craiova - Roumanie

En Italie

Qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté mondiale (globale) ?

La définition de l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECG) est par sa nature un processus en devenir. La Stratégie italienne pour l'éducation à la citoyenneté mondiale (2018) s'inspire de la définition présentée par les régions italiennes en 2016, figurant dans la Charte des principes de l'Education à la Citoyenneté Mondiale rédigée par les ONG italiennes et de la terminologie adoptée par les Nations Unies.

Le document de la Conférence des Régions et des Provinces autonomes 2016 précise que « *bien que le concept de citoyenneté mondiale acquière des nuances différentes dans les différents pays du monde, reflétant les différences politiques, historiques et culturelles, on peut affirmer qu'il fait allusion au sentiment d'appartenance de chacun à une grande communauté, à l'humanité tout entière et à la planète Terre. La citoyenneté mondiale est également basée sur le concept d'interdépendance entre le local et l'universel, et présuppose un comportement durable, empathique et solidaire* »¹.

La Charte de l'Education à la Citoyenneté Mondiale élaborée par les ONG italiennes en 2010 affirme quant à elle :

« *L'éducation à la citoyenneté mondiale est une éducation porteuse d'avenir, centrée sur les droits de l'homme, les biens communs et la durabilité.* »²

.....

1 En juin 2017, le Conseil national pour la coopération au développement (CNCS) - un organe permanent de participation et de proposition sur les questions de la coopération internationale, qui réunit des Ministères, des Régions, des Collectivités locales, l'Agence italienne de coopération au développement, les principaux réseaux de la société civile, des universités et des organisations bénévoles - a préconisé la création d'un groupe de travail pluridisciplinaire chargé de collaborer à l'élaboration de la Stratégie Nationale d'Education à la Citoyenneté Globale/mondiale (ECG). En réponse à cette demande, le Ministère des Affaires Etrangères et de la Coopération Internationale (MAECI) a amorcé la création d'un groupe de travail réunissant de multiples acteurs susceptibles de contribuer, à partir de leurs différentes perspectives, à l'élaboration de la Stratégie. La coordination de la table a été confiée à la Province autonome de Trente, avec l'aide des réseaux d'organisations de la société civile AOI et Concord Italia.

2 www.regioni.it/download/conferenze/443208/

Dans la terminologie des Nations Unies, on entend par Education à la Citoyenneté Mondiale l'ensemble des actions visant le plein développement de la personnalité et des relations humains, et le renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle favorise la compréhension entre tous les peuples et les nations, ainsi que la capacité de s'informer et de participer aux processus de prise de décision aux niveaux local, régional et mondial. Pour cela, elle prend en considération les aspects sociaux, culturels, économiques, technologiques, environnementaux, et politiques des différentes réalités territoriales de la planète.

L'ECG considère l'éducation comme une action transformative, qui s'appuie sur l'utilisation de méthodologies d'enseignement innovantes basées sur le dialogue et la réflexion, mettant au premier plan l'apprenant.

Elle implique donc une approche systémique des questions et des problèmes ainsi que des relations entre les contextes locaux, régionaux et planétaires. Elle fait référence à une conscience civique à l'échelle mondiale, capable d'aborder et de promouvoir les enjeux de la démocratie, de la paix, de la durabilité et des droits de l'homme. En plus du développement de la pensée critique et des aptitudes à l'écoute et au dialogue, l'ECG préconise un rôle actif tant des individus que des collectifs, dans le respect des principes de justice environnementale et sociale, en aidant à comprendre comment influencer les processus de prise de décision aux niveaux local, régional et mondial.

L'ECG présuppose des processus éducatifs à tous les niveaux, informel, non formel et formel ainsi que dans tous les contextes sociaux (famille, école, lieu de travail, communauté en général). Cette approche éducative promeut la formation de citoyens responsables et la démocratie en encourageant les individus et les communautés à exercer leurs droits et à assumer leurs responsabilités. C'est une éducation tout au long de la vie.

La Stratégie italienne pour l'éducation à la citoyenneté mondiale (2018) partage la définition de « lobal Citizenship Education » adoptée par l'UNESCO³ : «*un processus formatif qui amène les individus à s'engager pour favoriser le changement dans les structures sociales, culturelles, politiques et économiques qui influencent leur vie*».

Ce processus fait référence :

- au sentiment d'appartenance à une grande communauté et à une humanité commune ;
- à l'interdépendance des dimensions politique, économique, environnementale, sociale et culturelle ;
- à une interconnexion entre les niveaux local, national et mondial.

Le processus formatif est destiné à favoriser la prise de conscience et la compréhension critique des dynamiques et des processus d'interdépendance sur la base d'aspects en relation avec les trois dimensions principales de l'apprentissage :

- cognitive (compréhension critique) ;
- socio-émotionnelle (sentiment d'appartenance et de solidarité) ;
- comportementale (action pour le changement).

³ www.concorditalia.org/wp-content/uploads/2014/05/Cartaprinicipieducazione cittadinanza mondiale.pdf

Ces trois dimensions sont à la base d'une stratégie d'action exhaustive qui associe l'éducation formelle et non formelle pour atteindre toutes les sphères de la citoyenneté. Par ailleurs, il faut également citer le rôle complémentaire des processus de sensibilisation et le travail d'information qui sollicitent la participation et l'engagement de l'opinion publique et des médias.

Extrait de «Stratégie italienne pour l'éducation à la citoyenneté mondiale» - 2018

2 L'approche par compétences



Approche par compétences à travers une méthode spécifique (l'apprentissage expérientiel)

Apprendre par l'expérience pour construire la compétence. Une approche basée sur l'observation des faits.

L'expérience comme point de départ et point d'arrivée de l'apprentissage

L'apprentissage est le fruit de l'expérience de formation et il produit des capacités qui donnent un sens à la variété d'expériences que l'apprenant fait en suivant les parcours de formation formelle, non formelle et informelle. Tous les chercheurs qui se sont penchés sur l'apprentissage expérientiel¹ ont mis l'accent sur la circularité de l'expérience → réflexion → expérience en tant qu'élément clé capable de promouvoir l'apprentissage et la croissance personnelle. Il faut abandonner l'idée que l'expérience génère automatiquement l'apprentissage.

Ce qu'on appelle «expérience» ne se réduit pas à l'activité «pratique», «physique», mais elle a beaucoup plus à voir avec une activité mentale, avec l'acte d' « **expérimenter** », c'est-à-dire de recueillir des informations par l'interaction des cinq sens avec la réalité, toutes formes sensibles confondues (observation, utilisation, pratique, etc.).

Dans la vie quotidienne, il n'y a pas de séparation entre le monde de «l'apprentissage» et celui de «l'action» : chaque situation peut générer des expériences qui peuvent devenir d'excellentes opportunités d'apprentissage, mais il n'est pas certain que les sujets se trouvent toujours dans les meilleures situations d'apprentissage possibles. Par conséquent le support éducatif d'un enseignant (ou d'un tuteur ou de ses pairs, s'ils en sont capables) est fondamental pour proposer au jeune les justes situations capables d'activer de bonnes expériences d'apprentissage, pour le guider dans la réflexion sur l'expérience accomplie et l'aider à en tirer des connaissances, aptitudes et compétences et à les consolider afin qu'elles fassent partie de

.....
1 Nous nous référerons en particulier à Dewey, Lewin, Piaget, Bion, Kolb.

son acquis de connaissances stables. Apprendre par l'expérience n'est pas un fait individuel mais un fait social.

De l'expérience aux représentations mentales : quelques principes evidence-based

Quels sont les mécanismes par lesquels l'expérience sensible peut générer des connaissances, des aptitudes et des compétences ? Les données présentées proviennent d'expériences en psychologie cognitive (synthétisées par John Anderson et rendues opérationnelles par Ruth Clark et ses collaborateurs) et des méta-analyses sur l'efficacité de différents facteurs dans la promotion de la réussite scolaire réalisées par John Hattie et Robert Marzano et collaborateurs².

L'apprenant construit des représentations mentales³ à partir des informations qu'il expérimente à travers l'interaction avec son environnement et d'autres sujets, à travers des canaux verbaux/ auditifs, visuels et kinesthésiques. En ce sens, la lecture d'un texte, la vision d'un film ou l'écoute d'un cours en présentiel peuvent également être considérées comme une expérience, car il s'agit d'occasions où le sujet expérimente les informations venant de son environnement. L'expérience n'implique pas nécessairement la manipulation physique des objets. L'important est que dans ces circonstances, le sujet soit «cognitivement actif». Par activation cognitive (Andre, 1997 ; Merrill, 2002) il faut entendre la récupération et l'utilisation par l'élève de ses propres ressources cognitives pour attribuer un sens aux nouvelles informations. Ce sont les significations que les élèves associent à l'information expérimentée ou reçue qui passent dans la mémoire à long terme, plutôt que les informations elles-mêmes⁴.

2 Pour les méta-analyses, les résultats seront accompagnés de la valeur d'Effect Size (ES), d'autant plus élevée que le facteur considéré a démontré qu'il a une incidence sur les résultats d'apprentissage. Normalement, on considère efficace un facteur avec un ES supérieur à 0,4, à savoir de la moyenne de tous les ES des principaux facteurs considérés par J. Hattie (Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, London, Routledge, 2009) dans sa méta-analyse. Plus un facteur a un ES supérieur à 0,4, plus son influence sur les résultats d'apprentissage peut être considérée comme élevée.

3 De ce point de vue, dire qu'un sujet a une bonne «connaissance de la Seconde Guerre mondiale», c'est dire qu'il a une représentation mentale correcte, cohérente et suffisamment détaillée des causes, événements et effets associés à la Seconde Guerre mondiale.

4 J. Anderson, Cognitive Psychology and its Implications (7th edn.), New York, Worth, 2009, pages 116-120.

L'activation cognitive peut impliquer des connaissances (factuelles, conceptuelles, procédurales, métacognitives, selon la classification proposée par Anderson & Krathwohl, 2001), des compétences/aptitudes, des attitudes et des croyances de l'élève.

L'attribution correcte de sens dépend du bien-fondé des préconnaissances⁵ de l'individu par rapport aux sujets traités et de l'élaboration «profonde» (*deep processing*⁶) et non superficielle des contenus qui font l'objet de l'expérience, afin d'en tirer les significations les plus importantes et fonctionnelles par rapport aux objectifs d'apprentissage et de les organiser dans une structure globale cohérente. La profondeur d'élaboration du contenu a une importance cruciale pour passer les significations véhiculées dans la mémoire à long terme⁷. L'élaboration «profonde» se produit lorsque le sujet applique une pluralité de processus cognitifs aux contenus expérimentés, en reformulant par exemple avec ses propres mots les contenus proposés, en les résumant autour d'un concept unique, ou en identifiant les similitudes, les différences, les analogies, les correspondances qui les caractérisent et à comparer avec ce qu'il sait déjà.

Dans la construction des représentations mentales des élèves le *support cognitif et motivationnel de l'enseignant*⁸, qui travaille sur deux niveaux, joue un rôle fondamental.

5 Clark R. C., Nguyen F., Sweller J., Efficiency in learning. Evidence-based guidelines to manage cognitive load, San Francisco, Pfeiffer Wiley, 2006; Clark R. C., Evidence-Based Training Methods. A Guide for Training Professionals, Alexandria (Va), ASTD Press, 2010. A cet égard, il est utile de poser des questions et de proposer des problèmes qui demandent aux élèves de se souvenir de ce qu'ils savent déjà sur le sujet qui sera développé plus tard par l'enseignant. (ES=0,75; Marzano R. J., Pickering D. J., Pollock J. E., Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement, Alexandria (Va), ASCD, 2001) et d'utiliser des organisateurs avancés avant de commencer un exposé (ES=0,48; Marzano et al. op. cit.).

6 J. Anderson (op. cit., pages 151-152).

7 J. Anderson (op. cit., page 151 et pages 166-167).

8 Rosenshine B., The empirical support for direct instruction, dans Tobias S., Duffy T. M. (eds.), Constructivist instruction. Success or failure?, London, Routledge 2009, pages 201-220. Hattie (op. cit.) souligne l'importance de développer une bonne relation enseignant-élèves (ES=0,72) et de ne pas leur coller d'«étiquettes» (ES=0,61), de créer un climat de classe coopératif plutôt que compétitif (ES=0,54) et collaboratif plutôt qu'individualiste (ES=0,59), d'adopter des interventions spécifiques pour gérer la classe (ES=0,52), d'en améliorer l'ambiance et la cohésion (ES=0,53), de travailler sur les aspects comportementaux (ES=0,80), d'impliquer les parents (ES=0,51). Marzano et al. (op. cit.) soulignent le rôle des médailles (l'enseignant met en évidence ce qui est bon dans l'action de l'élève et le gratifie, ES=0,74) et du renforcement du sentiment d'efficacité personnelle (l'enseignant persuade l'élève qu'il peut y arriver, ES=0,80).

sur sa propre performance¹⁶. Cette pratique est plus efficace si elle est échelonnée dans le temps, plutôt que concentrée sur le court terme¹⁷, et il est plus facile de la stimuler si les objectifs posés aux apprenants sont stimulants¹⁸, c'est-à-dire capables de capter leur intérêt et leur motivation.

Lorsqu'une « bonne » représentation a été construite, il est nécessaire de veiller aux éléments qui permettent de la transférer à d'autres situations que celle d'origine, *transférabilité* qui n'est pas du tout acquise. Le problème doit être affronté en prévoyant des *cues*¹⁹ appropriés (repères, indications), à fournir au moment même de l'apprentissage, qui aident à reconnaître les contextes auxquels les contenus objets d'apprentissage pourront être appliqués. Cela signifie « intégrer le contexte de l'apprentissage » à l'apprentissage lui-même, par exemple en proposant des exercices dans les phases de pratique guidée et autonome qui exigent *l'application des contenus à différentes situations paradigmatisques* plutôt que leur simple rappel, comme cela peut être le cas par exemple quand on demande à l'élève d'énoncer des définitions ou des procédures. En plus de la promotion de la transférabilité, la description des contextes possibles et des situations où les contenus exposés pourront être appliqués facilite la mémoire de ce qui a été appris²⁰ et rend les contenus de l'apprentissage plus significatifs pour les apprenants en formation, où l'absence d'une reconstruction contextuelle appropriée peut donner l'impression qu'ils sont sans intérêt²¹.

Il est également nécessaire de distinguer le *near transfer*, qui se réfère à l'application des contenus appris à des situations déjà connues (par exemple des activités à réaliser toujours de la même manière), et le *far transfer*, qui demande à l'élève d'adapter ses

16 Anderson (op. cit., pages 262-263).

17 ES=0,71 (Hattie, op. cit.); Clark (op. cit., p. 171).

18 ES=0,56 (Hattie, op. cit.). Clark (op. cit., p. 173) souligne lui aussi l'importance de proposer des pratiques stimulantes qui permettent d'utiliser de manière coordonnée un plus grand nombre de connaissances et de compétences. Marzano et al. (op. cit.) soulignent l'efficacité des activités de résolution des problèmes qui obligent les élèves à utiliser leurs connaissances/compétences pour surmonter un obstacle (ES=0,54) et formuler des hypothèses de solution d'un problème et de les tester. (ES=1,14).

19 Clark (op. cit., p. 166).

20 Anderson (op. cit., pages 196-199).

21 À cet égard, Marzano et al. (op. cit.) soulignent l'importance d'enseigner aux apprenants comment ce qu'ils apprennent peut être utile dans leur vie quotidienne. (ES=0,92).

connaissances/habiletés à *chaque nouvelle situation à laquelle il/elle est confronté(e)*. Travailler sur le *far transfer* implique, par exemple, de placer les élèves dans des situations jamais rencontrées auparavant, du moins sous la même forme, en les aidant à puiser dans leurs propres ressources pour construire des réponses appropriées. Un élément clé qui permet à l'élève de faire face avec succès à des situations jamais rencontrées est le fait de «percevoir» le problème dans des manières qui facilitent sa solution²², à savoir reconnaître les éléments clés pour sa résolution, repérer les analogies avec des problèmes déjà connus, comprendre la nécessité de les reformuler pour les transformer en quelque chose qu'il a déjà affronté. Une représentation mentale correcte du problème est la première étape de sa résolution²³. Pour affiner la capacité à «lire les problèmes», il peut être utile d'avoir recours à des environnements d'apprentissage «immersifs», basés sur des tâches réalistes, tirées de la vie quotidienne ou professionnelle, afin de promouvoir la formation en contexte, motivante, susceptible de travailler sur les capacités critiques des élèves et faciliter le transfert de ce qu'ils ont appris²⁴. Une autre stratégie efficace est le *problem solving teaching*²⁵, une stratégie basée sur l'action de l'enseignant qui a pour but de repérer les causes profondes du problème, identifier les solutions alternatives, les évaluer et sélectionner les meilleures (en adoptant des perspectives multiples d'interprétation), concevoir et mettre en œuvre un plan de résolution et en évaluer les résultats. La stratégie opposée, celle du *problem based learning* (où l'élève est confronté, bien qu'avec l'aide d'un tuteur, à la construction autonome de solutions à des problèmes «authentiques», dont il pourra tirer les connaissances/compétences objets d'apprentissage par le biais d'un processus autodirigé), a une efficacité très faible en termes de reproduction de la connaissance conceptuelle, mais beaucoup plus importante en termes de compréhension et d'application des principes qui sous-tendent cette connaissance²⁶. Les deux stratégies semblent donc complémentaires : la première est utile pour aider

22 Anderson (op. cit., pages 255-257).

23 Anderson (op. cit., pages 230-231).

24 Clark (op. cit., pages 66 et 222).

25 ES=0,61 (Hattie, op. cit.).

26 ES=0,66 (F. Dochy et al., Effects of problem-based learning: a meta-analysis, Learning and Instruction, 13, 2003, pages 533-568; D. Gijbels et al., The relationship between students' approaches to learning and learning outcomes, European Journal of Psychology of Education, 20(4), 2005, pages 327-341).

l'élève à construire un substrat de connaissances conceptuelles, la seconde pour l'aider à développer les compétences liées à l'utilisation de cette connaissance dans la résolution autonome des problèmes, élément clé pour le *transfer* de ce qu'il aura appris.

Les activités de groupe structurées peuvent améliorer les représentations mentales des individus. Des techniques qui s'avèrent particulièrement efficaces sont : a) le *reciprocal teaching*²⁷, où chaque élève joue à tour de rôle le « professeur » et illustre les significations associées à un matériel d'étude (texte, vidéo, etc.), en stimulant la discussion du groupe autour du matériel visé, ce qui favorise l'élaboration « profonde » des matériaux étudiés et le contrôle de leur compréhension, à travers les feedbacks du groupe ; b) le *peer tutoring*²⁸, où l'élève assume le rôle d' « enseignant » pour un ou plusieurs de ses camarades, non pas en substitution mais en appui de l'enseignant ; ce changement de

.....

27 ES=0,74 (Hattie, op. cit.).

28 ES=0,55 (Hattie, op. cit.).

rôle favorise le développement des capacités d'autorégulation de l'élève-tuteur sur son propre apprentissage et apporte de nombreux avantages aux élèves « tutorés » ; c) le *small group learning*²⁹, où l'enseignant forme des binômes ou des petits groupes ciblés d'apprenants et leur assigne une tâche à accomplir ; d) le *Jigsaw*³⁰, qui prévoit la formation de groupes d'élèves où chacun approfondit un sujet, suivie de la recomposition des élèves au sein de nouveaux groupes en présence d'au moins un élève formé dans les groupes d'étude d'origine, qui peut exposer aux autres le sujet dont il est devenu l'« expert » ; e) le *peer explaining*³¹, c'est-à-dire l'enseignement donné par un élève à un autre ou à toute la classe.

.....

29 ES=0,49 (Hattie, op. cit.). Clark (op. cit., p. 123) souligne à cet égard que le problem solving s'apprend mieux lorsque les activités sont menées en binômes, même si cela ne se traduit pas automatiquement par un meilleur apprentissage des concepts (ce qui exige au contraire le travail de mise à l'épreuve et de feedback décrit ci-dessus).

30 ES=0,73 (Marzano et al., op. cit.).

31 ES=0,63 (Marzano et al., op. cit.).



Approche par compétences et Éducation à la Citoyenneté Mondiale (ECM)

La démarche ACTECIM – Acteurs du territoire pour une éducation à la citoyenneté mondiale - s'inscrit dans la continuité du travail mené lors des deux projets européens antérieurs, « Des Alpes au Sahel » et REDDSO.

Tout d'abord, le projet Des Alpes au Sahel, conduit entre 2009 et 2011 par la Région Piémont en partenariat avec la Région Rhône-Alpes, le Consortium des ONG piémontaises (COP) et le Réseau Rhône-Alpes d'appui à la coopération (RESACOOP), avait pour objectif de réunir les acteurs de la solidarité internationale, les acteurs de l'éducation à l'environnement et au développement durable, et les systèmes éducatifs des deux régions pour rapprocher leurs pratiques et promouvoir ensemble une meilleure prise en compte de la dimension solidarité internationale dans les actions d'éducation à l'environnement et au développement durable¹.

Le projet REDDSO – Régions pour une éducation au développement durable et solidaire - 2013-2015 - porté par la Région Rhône-Alpes, en partenariat avec la Région Piémont, la Région Catalogne, la Région Maloposka, RESACOOP, le COP et la FCONGD (Fédération catalane des ONG pour le développement), 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.

Cette initiative avait pour objectif de mettre en place une réflexion commune entre enseignants et acteurs de la solidarité internationale issus des régions partenaires afin de renforcer les politiques publiques en soutien à l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale (EDD-SI) en vue de la formation d'une citoyenneté mondiale, et d'améliorer les pratiques existantes dans les quatre territoires². Elle s'est traduite par l'expérimentation de parcours pédagogiques d'éducation au développement durable et à la solidarité internationale (EDD-SI)

1 Cf. www.londootiloo.org

2 <http://www.resacoop.org/regions-pour-une-education-au-developpement-durable-et>

en milieu scolaire, de laquelle plusieurs leçons ont été tirées, grâce à l'implication d'équipes universitaires dans chacun des quatre territoires parties prenantes du projet³.

L'EDD-SI au sein de REDDSO : des divergences mais un objectif commun

Les deux projets européens cités précédemment ont permis de dégager deux courants en matière d'approche d'EDD-SI. Pour les partenaires auvergne-rhônalpins et piémontais, l'éducation à la solidarité internationale est considérée comme une composante de l'éducation au développement durable (EDD) permettant de renforcer la dimension sociale et interculturelle, de même que l'articulation des échelles locale et mondiale, encore peu apparentes et exploitées en EDD. Au contraire, pour les partenaires polonais de Maloposka et de la Catalogne, les concepts de développement durable et de solidarité internationale sont considérés de manière implicite, à travers les termes d' « éducation globale » pour les premiers et d' « éducation pour une justice globale » pour les seconds.

Malgré ces particularités, **un objectif éducatif commun se dégage. Celui-ci s'articule autour de la compréhension des interdépendances globales en vue de la transformation sociale vers une société plus juste à travers la formation d'une citoyenneté mondiale. Cette problématique de transformation collective vers une justice sociale ou socio-écologique constituait donc une base de d'échange commune aux quatre régions**, qui méritait néanmoins d'être interrogée de manière plus approfondie.

.....
3 Voir l'étude de capitalisation qui en a été tirée, « Apprendre des expériences en éducation au développement durable et à la solidarité internationale » (2015) disponible en ligne sur le site RealGlobe : <https://tinyurl.com/yc3q2eyp>

L'approche par compétences pour éclairer l'objectif commun de l'EDD-SI

L'étude de capitalisation du projet REDDSO⁴ montrait par ailleurs que, pour les enseignants et les acteurs associatifs interrogés, en lien avec cet objectif commun, les projets en EDD-SI favorisent particulièrement le développement chez les élèves de quatre domaines de compétences⁵ parmi ceux visés par les systèmes éducatifs européens :

- **l'engagement citoyen**, c'est-à-dire la participation active à la société, nécessaire à une transformation sociale ;
- **l'approche critique**, c'est-à-dire l'appréhension du savoir comme socialement construit dans un contexte donné et donc de la multiplicité possible des points de vue ; la capacité à réfléchir sur sa propre pratique ;
- **l'appréhension de la complexité** ; la complexité est définie par les partenaires comme l'exploration des liens entre des systèmes en interaction dynamique ou encore comme la capacité à comprendre les interdépendances à plusieurs échelles ;
- **l'approche interculturelle**, c'est-à-dire, selon les partenaires, la compétence relationnelle d'empathie et la capacité à exprimer son propre point de vue.

Tout l'enjeu du projet ACTECIM était ainsi d'accompagner les enseignants et les partenaires des équipes pédagogiques dans le développement de ces compétences chez les élèves. Dans cet objectif le projet ACTECIM, construit à partir des conclusions du projet REDDSO, et rassemblant des partenaires issus de trois régions européennes (Rhône-Alpes en France, Piémont en Italie, Olténie du Sud-Ouest en Roumanie), se proposait :

- d'expliquer davantage les quatre compétences-clé concourant à la formation de la citoyenneté mondiale et particulièrement travaillées dans le cadre de l'EDD-SI (*cf. section « les domaines de compétences visés »*) ;
-

⁴ Ibid.

⁵ Les compétences sont «conçues comme capacité à mobiliser des ressources (savoir, mais également savoir-faire ou savoir-être) devant une tâche ou une situation complexe» (Roegiers, 1999, p. 2).

- d'expérimenter des modalités de formation des élèves et des formateurs à ces compétences (*cf. section « les formations »*) ;
- enfin, de partager les acquis de l'expérience avec les membres de la communauté éducative pour mieux ancrer cette « éducation à » dans les pratiques pédagogiques en milieu scolaire.

Au final, les retours d'expériences du projet REDDSO ont, d'une part, permis d'identifier les points de difficultés- difficulté d'appréhension des concepts de façon multidimensionnelle, difficulté à évaluer les compétences acquises par les élèves, etc. - et les bonnes pratiques à mettre en œuvre – l'interdisciplinarité, le partenariat éducation formelle et non formelle, etc. - en matière d'EDD-SI.

D'autre part, en plus de clarifier l'objectif commun porté par les partenaires, la capitalisation des retours d'expériences du projet REDDSO amène à identifier les compétences-clé (esprit critique, complexité, engagement, interculturalité) servant de matrice à la construction de démarches d'EDD-SI en vue de la formation d'une citoyenneté mondiale.





2

Le cadre institutionnel

Comment l'éducation à la citoyenneté mondiale s'inscrit-elle dans les systèmes éducatifs ?
Dans quel cadre la travailler au quotidien dans les établissements scolaires ?

1 Le contexte français



L'EDD-SI dans le milieu scolaire

Les démarches «d'éducation à» en milieu scolaire font suite à des initiatives internationales lancées dès le début des années 90. Citons par exemple celles du Bureau international de l'éducation de l'UNESCO qui a porté le projet «Quelle éducation pour quelle citoyenneté ?» ou encore l'UNESCO qui a mené une étude sur l'éducation à la démocratie dans 34 pays pour proposer un plan d'action d'éducation à la citoyenneté.

A l'échelle européenne, le Conseil de l'Europe a mis en œuvre le projet «Education à la citoyenneté démocratique en 1997» en vue de déterminer les valeurs et les compétences nécessaires pour que les individus «*deviennent des citoyens à part entière, la manière dont ils peuvent acquérir ces compétences et apprendre à les transmettre à autrui*¹». En France, depuis la circulaire Fontanet de 1973, instaurant l'obligation d'une éducation sexuelle à l'école, de nombreuses «éducations à» se développent

selon Michel Fabre². Parmi celles-ci, l'éducation au développement durable et l'éducation à la citoyenneté.

En matière d'éducation au développement durable et à la solidarité internationale (EDD-SI), un référentiel plus spécifique de textes a contribué à son essaimage. Ces textes sont, cependant, plus axés sur l'éducation au développement durable, voire l'éducation à l'environnement que sur l'éducation à la solidarité internationale.

Ministère de l'Education nationale

En 1977, une circulaire du ministère (circulaire n° 77-300 du 29 août 1977), donne naissance à l'éducation à l'environnement en France. Elle devient Education à l'environnement

.....
1 Alexia Morvan, Pour une éducation populaire politique : à partir d'une recherche-action en Bretagne, thèse de doctorat soutenue à l'université Paris 8 en 2011.

.....
2 Michel Fabre, « Les éducations à : problématisation et prudence », in Les éducations à..., Cahiers du CERFEE n°36, 2014.

et au développement durable en 2004 (circulaire 2004-110 du 8 juillet 2004). Cette circulaire de « Généralisation de l'Education à l'Environnement pour un Développement Durable (EEDD³) » définit les notions «environnement» et «développement durable» et précise aussi des modalités éducatives. Elle préconise d'adopter une démarche systémique intégrant les composantes environnementales, économiques, sociales et culturelles ainsi que de prendre en compte la complexité du réel dans une approche critique.

La note de service publiée au bulletin officiel n°25 du 24 juin 2004⁴ porte explicitement sur les instructions pédagogiques pour « une éducation au développement et à la solidarité internationale ». Celle-ci vise « *à faire comprendre les grands déséquilibres mondiaux et à permettre la réflexion sur les moyens d'y remédier, afin que tous les peuples et toutes les personnes aient le droit de contribuer au développement et d'en bénéficier.* »

En 2005, une charte (charte de l'environnement du 1er mars 2005), adossée à la Constitution française, mentionne que l'éducation et la formation à l'environnement doivent contribuer à l'exercice des droits et devoirs définis par ladite Charte.

L'année suivante, le décret du socle commun de connaissances et de compétences (n°2006-830 du 11/07/2006) mentionne dans son introduction la nécessité de comprendre les grands défis de l'humanité, du développement et des exigences de la protection de la planète. Concernant la culture humaniste, il s'agit d'éduquer « *aux droits de l'homme, à la diversité des civilisations, aux grands principes de production et d'échanges, à la mondialisation, aux inégalités et interdépendances dans le*

3 Voir <https://bit.ly/2OckvRw>

4 Note de service provenant du ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche d'une part et du ministère de la Jeunesse, des sports et de la vie associative. Elle est adressée aux rectrices et recteurs d'académie ; aux vice-recteurs ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux présidentes et présidents d'université ; aux directrices et directeurs d'école primaire ; aux déléguées et délégués académiques aux relations européennes, internationales et à la coopération.

monde, aux notions de ressources, de contrainte, de risque, au développement durable ».

Une seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable est lancée par la circulaire 2007-077 du 29 mars 2007 (parue au bulletin officiel (BO) N°14 du 5 avril 2007) et vient compléter celle de 2004, en décrivant trois objectifs :

- « Inscrire plus largement l'éducation au développement durable dans les programmes d'enseignement : comprendre l'unité et la complexité du monde, développer le travail entre les disciplines, former à une démarche scientifique et prospective permettant à chaque citoyen d'opérer ses choix et ses engagements en les appuyant sur une réflexion lucide et éclairée, conduire à une réflexion sur les valeurs, à la prise de conscience des responsabilités individuelles et collectives et à la nécessaire solidarité entre les territoires, intra et intergénérationnelle, aider les enseignants à une relecture des programmes intégrant pleinement les problématiques du développement durable ;
- Multiplier les démarches globales dans les établissements et les écoles : démarche d'établissement éco-responsable, établissement en démarche de développement durable (E3D) se caractérisant par l'articulation et la mise en synergie entre les différents niveaux d'action (enseignement, vie d'établissement et lien au territoire proche)
- Former les professeurs et autres personnels impliqués dans cette éducation : éduquer au choix et non enseigner des choix, travail sur les contenus disciplinaires et permettre le renouvellement des problématiques en les ouvrant à des objectifs éducatifs plus vastes».

La note de service n°2007-101 du 2 mai 2007, parue au BO n°19 du 10 mai 2007, porte de nouveau sur les instructions pédagogiques pour « une éducation au développement et à la solidarité internationale », suite à cette deuxième phase de généralisation. « *Au-delà des réponses ponctuelles à des situations humanitaires d'urgence pour lesquelles la communauté éducative sait au besoin se mobiliser, l'éducation au développement et à la solidarité internationale constitue en effet une composante*

pérenne et fondamentale de la formation des jeunes. À ce titre, elle est partie prenante de trois des sept composantes du "socle commun de connaissances et de compétences" que tous les jeunes doivent avoir acquis à l'issue de leur scolarité obligatoire ("la culture humaniste" ; "les compétences sociales et civiques" ; "l'autonomie et l'initiative"). Elle s'inscrit donc au cœur des missions de l'école et participe résolument de l'éducation à la citoyenneté ». Des acteurs de l'EDD-SI y sont référencés afin de faciliter la mise en place de cette mission.

Une troisième phase de généralisation de l'éducation au développement durable est mise en place par la circulaire 2011-186 du 24 octobre 2011 :

- «Confirmation des finalités : éducation au choix et à la prise de décision, EDD comme axe de la Stratégie Nationale de Développement Durable ;
- Référence aux nouveaux programmes mis en place à tous les niveaux du cursus scolaire, ainsi qu'au socle commun : en particulier dans les domaines de compétences n°3, « culture scientifique et technique », n°5, « culture humaniste », six, « compétences sociales et civiques » et n°7, « autonomie et initiative » ;
- Référence aux projets d'école et d'établissement ;
- Lien avec l'ensemble des éducations transversales, et tout particulièrement :
 - > l'éducation aux risques,
 - > l'éducation à la solidarité internationale et au développement,
 - > l'éducation à la santé ;
- Rappel sur l'importance du travail en partenariat et de la pluralité des points de vue ;
- Accent mis sur le partage et la valorisation des actions.»

C'est en 2013, grâce à la loi du 8 juillet pour la refondation de l'Ecole de la République (note de service n°2013-111 du 24 juillet 2013), que l'EDD entre dans le code de l'éducation en tant que mission de l'école par le biais du référentiel E3D. L'E3D est «une démarche globale de développement durable [qui] intègre les enseignements ainsi que la diversité des projets possibles permettant de vivre l'école ou l'établissement comme un lieu d'apprentissage global du développement durable ancré dans son territoire.» L'E3D «vise à former le futur

citoyen aux choix complexes qui mettent en jeu le développement durable dans son existence personnelle et dans la société dans laquelle il vit. »

En 2015, la circulaire n° 2015-018 du 4 février 2015, vise à déployer l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018 par «l'intégration des thèmes et des enjeux de l'environnement et du développement durable au sein du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes d'enseignement, l'intégration du développement durable dans la formation initiale et continue des enseignants et des personnels d'encadrement, l'intégration du développement durable dans les projets d'école et d'établissement [en tant que lieux d'expériences], l'incitation des écoles et établissements à entrer dans une démarche E3D et à solliciter le label E3D».

Ministère de l'Enseignement agricole

L'enseignement agricole dépend du ministère de l'Agriculture. « L'éducation au développement et à la citoyenneté internationale » y occupe une place définie par la circulaire DGER/FOPDAC/C2001-2008 du 26 juin 2001. Elle regroupe l'ensemble des actions menées pour développer une conscience du rôle de chacun dans les interdépendances mondiales et favoriser une citoyenneté active. Elle constitue un objectif de la mission de coopération internationale de l'enseignement agricole.

Au niveau de l'enseignement agricole public, des réseaux thématiques sur les mobilités et l'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale viennent en appui des équipes pédagogiques désireuses de développer des actions d'éducation à la citoyenneté mondiale⁵. Dans l'enseignement agricole privé, c'est le réseau « Education au développement rural et à la solidarité internationale⁶ » qui remplit cette mission.

.....

5 Voir les références sur le site Chlorofil : <https://bit.ly/2q919sM>

6 Voir <http://www.eadrsi-cneap.fr>

L'EDD-SI hors milieu scolaire

Alors que certains pédagogues pensent pouvoir développer une éducation au politique à l'école (Meirieu, 1991, Mogniotte, 1999), d'autres s'attachent à la développer dans le milieu de l'éducation populaire (Carton, Hanson, Alinsky, Freire, Douard). Paulo Freire, figure de l'éducation populaire défend, au contraire du système scolaire qu'il qualifie d'éducation bancale (transmissif), l'intentionnalité de toute pédagogie. Elle n'est pas neutre. L'éducation est alors politique : soit elle libère, soit elle domestique. Selon A. Morvan, les politiques publiques touchant à l'éducation populaire tendent à l'associer davantage à de l'animation socio-culturelle qu'à une réelle éducation politique⁷. L'intérêt de l'Etat français pour l'EDD-SI est rendu visible par les événements mentionnés ci-après⁸.

Le 19 juin 2006, le Comité interministériel de la coopération internationale et du développement considère qu'il faut mieux sensibiliser l'opinion publique aux enjeux du développement. Un plan d'action interministériel, associant des ONG et des collectivités territoriales, pour la sensibilisation de l'opinion publique sur le développement a été élaboré dans le cadre du HCCI (Haut Conseil de la Coopération Internationale). S'il touche aussi à la dimension scolaire, il s'intéresse également un public plus large par un renforcement de « la Semaine de la solidarité internationale⁹ ».

En 2010, le Ministère des Affaires étrangères et européennes a mis en place des sessions de consultations ouvertes à la société civile pour réfléchir à la stratégie de coopération de la France pour les 10 ans à venir (2010-2020). Il en résulte un document cadre de coopération

.....

7 Cette éducation politique est définie comme « un ensemble de moyens culturels, de processus d'apprentissage mutuels et d'inter influence, qui visent à entretenir dialectiquement l'esprit critique sur la réalité sociale et les pratiques d'émancipation pour la transformation sociale » (Morvan 2011, p. 9).

8 Les contenus qui suivent sont issus du site internet de la plateforme française d'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale Educasol : http://www.educasol.org/-Pouvoirs-publics-et-ECSI-?debut autres_articles=10#pagination autres_articles

9 Dorénavant Festival des solidarités, voir www.festivaldesolidarites.org

au développement¹⁰ comprenant un paragraphe intitulé « L'information du public sur l'aide publique au développement doit permettre de rendre compte de l'action de la France » : « *la mobilisation de l'opinion publique est nécessaire pour générer de nouvelles dynamiques favorables au développement. Pour cela, il est essentiel que les citoyens puissent davantage s'informer sur les enjeux du développement ainsi que sur les choix stratégiques et les résultats de l'action publique en faveur du développement. Dans cette perspective, les actions d'éducation au développement, dans le cadre public ou à l'initiative de la société civile, recevront une attention particulière.* »

En 2012, une cartographie de l'éducation au développement (EAD), commanditée par l'AFD¹¹, est produite. Cette étude vise à mieux appréhender les initiatives d'EAD proposées par les ONG et soutenues par les pouvoirs publics. Il en ressort les spécificités françaises suivantes :

- « *Le rôle de plus en plus important des collectivités territoriales à travers leur politique de coopération décentralisée et, dans une moindre mesure, leur politique d'animation du territoire* ;
 - *L'existence d'un cadre formalisé au sein des ministères de l'Education nationale et de l'Enseignement agricole. L'EAD y est définie comme convergeant de manière complémentaire et cohérente avec l'éducation au développement durable et contribue à la formation d'un citoyen lucide, responsable, capable de faire des choix complexes.*
 - *Un nombre de plus en plus élevé d'associations d'éducation populaire et de la jeunesse qui investissent la réflexion sur la solidarité internationale et le développement* ;
 - *Une volonté forte d'articuler la réflexion et les pratiques d'EAD avec les acteurs du Sud en veillant à développer une relation partenariale de réciprocité* ;
-

10 http://www.educasol.org/IMG/pdf/document_cadre_strategie_de_cooperation_2011.pdf

11 Agence Française de Développement.

- *Une consolidation des campagnes nationales de sensibilisation et de mobilisation citoyenne portées par les dynamiques territoriales. »*

En juillet 2014, la loi d'orientation et de programmation relative à la politique de développement et de solidarité internationale définit clairement le rôle souhaité de l'éducation au développement, et encourage les partenariats entre acteurs éducatifs pour la mise en place d'actions en milieu scolaire dans les territoires. L'éducation au développement et à la solidarité internationale « *vise à faire progresser le niveau de connaissance et d'appropriation par les citoyens des actions conduites, mais aussi à promouvoir la solidarité. En effet, la mobilisation de l'opinion publique est nécessaire pour produire de nouvelles dynamiques favorables au développement. Pour cela, il est essentiel que les citoyens puissent davantage s'informer sur les enjeux du développement ainsi que sur les choix stratégiques et les résultats de l'action publique en faveur du développement*

¹² ». Dans cette optique « *les établissements scolaires mènent des projets d'éducation au développement et à la solidarité internationale visant à faire comprendre les grands déséquilibres mondiaux et à encourager la réflexion sur les moyens d'y remédier* ». L'éducation au développement et à la solidarité internationale « *s'inscrit dans les dispositifs pédagogiques existants avec le concours des collectivités territoriales, d'intervenants extérieurs qualifiés, d'associations de solidarité internationale et d'acteurs de l'éducation populaire. Sa place doit être renforcée dans les programmes scolaires et dans la formation des maîtres*¹³ ».

En novembre 2016, le Comité interministériel de la coopération internationale et du développement, dans ses conclusions, fait référence à l'importance pour la France de soutenir et d'encourager les programmes de sensibilisation et d'éducation au développement, à la citoyenneté et à la solidarité internationale : « *Promouvoir en France comme à l'étranger la connaissance par les citoyens des objectifs de développement durable ainsi que l'éducation au*

12 Loi n°2014-773 du 7 juillet 2014, Annexe, article 2.3. Disponible sur <https://bit.ly/2JdIDba>

13 Article II, titre III.

développement et à la solidarité internationale. Il convient de sensibiliser tous les citoyens, dès leur plus jeune âge, aux enjeux de développement dans le cadre renouvelé de l'Agenda 2030 et des objectifs pour le développement durable (ODD), de valoriser l'engagement solidaire - notamment des jeunes - reconnu comme un levier essentiel d'un mieux vivre ensemble en France, en Europe et dans le monde. La France soutient, encourage et anime, notamment via l'AFD, l'essor des programmes de sensibilisation et d'éducation au développement, à la citoyenneté et à la solidarité internationale, ainsi que le service civique et le volontariat, permettant la création d'un état d'esprit citoyen et solidaire des territoires et de leurs habitants. » Dans ce document, le gouvernement confie à l'AFD une mission de sensibilisation aux enjeux du développement durable et de la solidarité internationale auprès du plus grand nombre. Le gouvernement lance également une feuille de route interministérielle, pour coordonner les initiatives afin que les citoyens comprennent les enjeux du développement durable et de la solidarité internationale et pour contribuer « à bâtir un consensus national autour de la politique de développement ».

Le Ministère des affaires étrangères et du développement international (MAEDI) produit en 2017 un document d'orientation politique relatif à son partenariat avec la société civile : « *la mobilisation citoyenne est un levier incontournable de la réussite de l'agenda 2030 pour le développement durable. La mobilisation de l'opinion publique est nécessaire pour produire de nouvelles dynamiques favorables au développement international. L'éducation au développement et à la solidarité internationale ainsi que les campagnes de sensibilisation déployées par les OSC [organisations de la société civile] permettent aux citoyens de s'informer sur les enjeux des ODD ainsi que sur leur mise en œuvre en France (pilotée par le Commissariat général au développement durable avec le MAEDI pour ce qui concerne la coopération internationale). Ces outils participent ainsi d'une meilleure inscription de ces sujets dans le débat public, et favorisent le vivre-ensemble sur notre territoire.* »

En 2018, le Comité interministériel de la coopération internationale et du développement donne les grandes orientations du quinquennat en matière de politique de développement de la France : « *La France poursuivra ses efforts pour soutenir les initiatives des acteurs*

de l'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale afin de favoriser l'appropriation, la compréhension et la participation des citoyens aux enjeux du développement durable ». Il est à préciser que l'EAD devient l'ECSI dans ce document officiel.

Le rôle des collectivités territoriales

Selon les termes de la décentralisation française, les collectivités territoriales participent de la politique éducative nationale en collaboration avec les ministères de tutelle (Education nationale et Enseignement agricole) et leurs représentations dans les territoires. Si des compétences obligatoires leur sont confiées en terme de gestion des bâtiments et d'une partie des personnels (les communes ont à leur charge les écoles primaires, les Départements sont en charge des collèges, et les Régions sont responsables des lycées¹), les collectivités peuvent également intervenir, à titre volontariste et toujours en articulation avec les autorités en charge de l'éducation, dans le domaine pédagogique, notamment en favorisant l'émergence d'actions pédagogiques en lien avec les politiques qu'elles mettent en œuvre (environnement, culture, développement durable, coopération internationale, santé, etc.).

.....
1 Voir une présentation détaillée de la répartition des compétences sur le site du ministère de l'Education nationale : <https://bit.ly/2CBABaT>



2 Le contexte italien

L'éducation à la citoyenneté mondiale dans le système d'éducation et de formation



Le système éducatif italien

Présentation générale du système éducatif

Le système italien d'éducation et de formation est organisé selon les principes de subsidiarité et d'autonomie des établissements d'enseignement.

L'Etat dispose d'une compétence législative exclusive pour les « règles générales de l'éducation » et pour la détermination des niveaux essentiels de prestations qui doivent être garantis sur l'ensemble du territoire national. De plus, l'Etat définit les principes fondamentaux que les Régions doivent respecter dans l'exercice de leurs compétences spécifiques.

Les Régions ont un pouvoir législatif partagé en matière d'éducation, et exclusif en matière d'enseignement et de formation professionnels. Les établissements d'enseignement de l'Etat disposent d'une autonomie pédagogique, organisationnelle et de recherche, d'expérimentation et de développement. Le système éducatif est organisé comme suit :

École maternelle

Non obligatoire, pour les enfants âgés de 3 à 6 ans

Premier cycle de l'enseignement

obligatoire, d'une durée totale de 8 ans, divisé en :

- **école primaire**, d'une durée de cinq ans, pour les élèves de 6 à 11 ans ;
- **école secondaire de premier cycle**, d'une durée de trois ans, pour les élèves âgés de 11 à 14 ans ;

Deuxième cycle d'éducation

divisé en deux types de parcours :

- **école secondaire de deuxième cycle**, d'une durée de cinq ans, pour les élèves ayant terminé avec succès le premier cycle d'études. Ce cycle se déroule dans des lycées, des instituts techniques et des instituts professionnels pour les élèves âgés de 14 à 19 ans ;
- **cours de trois ans et quatre ans d'enseignement et de formation professionnels** (IEF) de compétence régionale, toujours destinés aux élèves qui ont terminé avec succès le premier cycle de l'éducation.

Enseignement supérieur

dispensé par les universités, les établissements d'enseignement supérieur artistique, musical et de danse (AFAM) et les instituts techniques supérieurs (ITS) avec différents types de cours :

- les parcours d'enseignement supérieur dispensés par les universités ;
- les parcours de l'enseignement supérieur dispensés par les institutions de l'AFAM (Formation Supérieure en Art, Musique et Danse) ;
- la professionnalisation des formations tertiaires proposées par les ITS (Instituts Techniques Supérieurs).

L'éducation obligatoire

L'enseignement obligatoire dure 10 ans, de 6 à 16 ans, et comprend les huit années du premier cycle de l'éducation et les deux premières années du deuxième cycle (loi 296 de 2006), qui peut être complété par l'école secondaire de deuxième niveau – relevant de l'Etat - ou dans l'enseignement et la formation professionnels régionaux.

Par ailleurs s'applique à tous les jeunes le devoir / droit à l'éducation et à la formation pendant au moins 12 ans, jusqu'à l'obtention d'une qualification professionnelle de trois ans à l'âge de 18 ans, suivant les dispositions de la loi 53 / 2003.

L'enseignement obligatoire peut être accompli dans les écoles publiques et privées (loi 62 de 2000), qui composent le système d'éducation nationale, mais il peut aussi se dérouler dans des écoles non conventionnées (loi 27 de 2006) ou dans le cadre de l'éducation familiale. Dans ces deux derniers cas, cependant, l'accomplissement de l'obligation d'éducation doit être soumis à un certain nombre de conditions, telles que la réalisation d'examens d'aptitude.

Les parents des élèves, ou ceux qui exercent la responsabilité parentale, sont chargés d'assurer l'obligation d'éducation des enfants, alors que les autorités locales et les chefs d'établissements ont l'obligation d'assurer un contrôle sur l'exécution de l'éducation des élèves par les établissements scolaires.

À l'issue de la période d'enseignement

obligatoire, habituellement prévue à la fin de la deuxième année du diplôme d'études secondaires si l'élève est inscrit dans le système d'éducation nationale, est délivré un certificat de compétences acquises (décret ministériel 139 de 2007).

Après avoir réussi l'examen d'État final pour l'enseignement secondaire de deuxième niveau, l'étudiant peut accéder à l'enseignement supérieur (Universités, AFAM et ITS). Certaines filières universitaires sont sélectives et les étudiants doivent dans ce cas passer un test d'accès.

Éducation non-étatique

L'article 33 de la Constitution italienne établit deux principes fondamentaux : l'obligation pour l'Etat d'offrir un système éducatif public à tous les jeunes ; et le droit, pour les personnes physiques et morales, de créer des écoles et des établissements d'enseignement sans frais pour l'Etat.

Les écoles privées conventionnées sont habilitées à délivrer des certifications ayant la même valeur juridique que celles des écoles publiques correspondantes ; elles ont toute liberté en ce qui concerne l'orientation culturelle et l'approche pédagogique-didactique et bénéficient d'un traitement fiscal favorable dès lors qu'elles sont à but non lucratif.

Lignes directrices nationales pour le programme d'éducation à la citoyenneté mondiale

Les directives nationales pour l'école maternelle et le premier cycle de l'éducation stipulent :

« Notre école doit également former des citoyens italiens qui sont à la fois des citoyens européens et du monde. Les problèmes les plus importants qui affectent aujourd'hui notre continent et l'humanité toute entière ne peuvent être traités et résolus dans le cadre des frontières nationales traditionnelles, mais seulement à travers la prise de conscience et la compréhension du partage de grandes traditions communes, d'un seul destin européen commun mais aussi d'un seul destin commun planétaire »¹ (Ministère de l'Education Nationale, 2012).

1 <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>

Le document d'orientation de référence est le Programme opérationnel national du MIUR 2014-2020² intitulé « Pour l'école - les environnements de compétence et d'apprentissage ». Le programme prévoit la promotion des compétences de citoyenneté mondiale (par rapport à l'objectif spécifique « Amélioration des compétences clés des élèves ») à travers la mise en place d'interventions pédagogiques « visant à développer des compétences générales, sociales et civiques transversales, elles-mêmes constitutives du concept plus large de promotion de la citoyenneté mondiale afin de former des citoyens conscients et responsables dans une société moderne, connectée et interdépendante ».

L'Éducation à la citoyenneté mondiale dans le milieu scolaire

Au niveau national

- En 2009, le Ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche (MIUR) a publié les « Lignes directrices pour l'éducation environnementale et le développement durable ».
- À partir de 2009, le Ministère de l'Environnement et de la Protection du Territoire et de la Mer (MATTM) et le Ministère de l'Education, de l'Université et de la Recherche (MIUR) ont formalisé une Charte d'Intention, en faveur d'une coordination entre Ministères pour l'orientation des activités éducatives des deux cycles d'enseignement vers la construction de la conscience et de la responsabilité sur les questions de durabilité.
- La loi 125/2014, renforçant un principe déjà établi par la précédente loi 49/1987, stipule parmi les objectifs de la Coopération italienne au développement la promotion de l'éducation, la sensibilisation et la participation de tous les citoyens à la solidarité internationale, à la coopération internationale et au développement durable (article 1.4)
- Le document d'orientation du Programme opérationnel national MIUR 2014-2020 intitulé « Pour l'école- environnements de compétences

² www.istruzione.it/pon

et d'apprentissage » prévoit la promotion des compétences de la citoyenneté mondiale (liées à l'objectif spécifique « Amélioration des compétences clés des étudiants ») à travers la mise en place d'interventions pédagogiques « visant à développer des compétences générales, sociales et civiques transversales, elles-mêmes constitutives du concept plus large de promotion de la citoyenneté mondiale, afin de former des citoyens conscients et responsables dans une société moderne, connectée et interdépendante ».

- Le document de planification et le discours triennal (2016-2018) du ministère des Affaires étrangères et de la Coopération internationale (MAECI) définissent la nécessité de définir une stratégie nationale qui conduise à l'inclusion dans les programmes scolaires des compétences spécifiques de la citoyenneté mondiale.

Au niveau régional

- la loi 67/1995 (Loi de réglementation de la coopération décentralisée) affirme que « la Région intervient dans l'objectif de favoriser l'enracinement d'une culture de paix et ses corollaires tels que les libertés démocratiques, les droits humains, la non-violence, la solidarité, la coopération internationale et l'éducation au développement durable » (art.1).

L'éducation à la citoyenneté mondiale en Italie

L'éducation à la citoyenneté mondiale dans le champ de l'éducation formelle

Introduite dans le contexte scolaire en 1958, l'éducation civique a changé de nom et de formulation au cours de l'année scolaire 2010/2011, pour laisser la place à un enseignement relatif à la citoyenneté dénommé « citoyenneté et Constitution ».

Les directives nationales pour l'école maternelle et le premier cycle de l'éducation stipulent :

« En outre, notre école doit former des citoyens italiens qui sont à la fois citoyens d'Europe et du monde. Les problèmes les plus importants qui affectent aujourd'hui notre continent et l'humanité toute entière ne peuvent être affrontés et résolus dans le cadre des frontières nationales traditionnelles, mais seulement à travers la prise de conscience et la compréhension d'une inscription dans de grandes traditions communes, d'une seule communauté de destin européen et d'une seule communauté de destin planétaire » (MIUR¹, 2012).

Le Programme opérationnel national 2014-2020 du MIUR intitulé « **Pour l'école - compétences et environnements pour l'apprentissage²** » prévoit la promotion des compétences liées à la citoyenneté mondiale, en particulier en lien avec l'objectif spécifique « amélioration des compétences clés des élèves », à travers le développement et la mise en place d'interventions pédagogiques « visant à développer des compétences civiques transversales, qui relèvent du concept plus large de promotion de la citoyenneté mondiale, afin de former des citoyens conscients et responsables dans une société moderne, connectée et interdépendante ».

.....

¹ Ministère italien de l'Education, de l'Université et de la Recherche.

² « Piano operativo nazionale Per la Scuola : competenze e ambienti per l'apprendimento », disponible en italien sur http://www.istruzione.it/allegati/2014/PON_14-20.pdf

Conformément à cette orientation, dans ce document, l'éducation à la citoyenneté mondiale n'est pas proposée comme une formation spécifique ou une discipline supplémentaire, mais comme une approche transversale à l'ensemble des disciplines de l'éducation formelle, ainsi que des activités relevant de l'éducation non formelle.

Suite à l'approbation de l'Agenda 2030³, le Ministère de l'Education a élaboré en 2017 son premier Plan d'éducation à la durabilité⁴ qui établit un lien direct entre les programmes scolaires et les objectifs de développement durable n°4 (éducation de qualité), n°5 (égalité entre les sexes), n°9 (innovation et infrastructure) et n°10 (réduire les inégalités).



³ « Stratégie nationale de développement durable » (2017). Disponible sur internet en italien : http://www.minambiente.it/sites/default/files/archivio_immagini/Galletti/Comunicati/snsvs_ottobre2017.pdf

⁴ « Piano per l'Educazione alla sostenibilità » (2017). Voir une version simplifiée en italien : <https://www.slideshare.net/miursocial/piano-per-leducazione-allasostenibilit-78344980>

L'éducation à la citoyenneté mondiale dans d'autres champs

Depuis 2007, le ministère italien des Affaires étrangères et de la coopération internationale (MAECI) soutient la **Coordination universitaire pour la coopération et le développement** (CUCS) qui réunit aujourd'hui plus de trente universités italiennes, dont certaines ont développé des expériences d'éducation à la citoyenneté mondiale à tous les niveaux de l'enseignement supérieur, à travers des séminaires, enseignements ou cours de formation transversaux aux disciplines et avec des méthodes de formation souvent basées sur le développement et la mise en œuvre de projets construits en partenariat avec des entités issues de la société civile, gouvernementales ou privées.

En outre, depuis 2015, la Conférence des Recteurs des Universités italiennes (CRUI) fait la promotion du **Réseau des universités pour le développement durable** (RUS). L'objectif principal du réseau est la diffusion de la culture et des bonnes pratiques de durabilité, à l'intérieur et à l'extérieur des universités, en partageant les compétences et les expériences mises en œuvre par chaque université, afin d'accroître les impacts positifs sur les plans environnemental, éthique, social, tout en renforçant la reconnaissance et la valeur de l'expérience italienne au niveau international. Toutes les universités appartenant à la CRUI et à d'autres organisations à but non lucratif peuvent participer au RUS, dont les objectifs institutionnels sont conformes aux objectifs du RUS.

Dans le champ de la coopération internationale, la loi 125/2014 fait référence à la promotion de l'éducation, la sensibilisation et la participation de tous les citoyens à la solidarité internationale, à la coopération internationale et au développement durable comme des buts et des objectifs de la coopération italienne pour le développement.

Le législateur italien y souligne le rôle central de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Cette même loi souligne également la nécessité d'une action systémique, d'une coordination entre les institutions et les niveaux de gouvernement - supranational, national et

local - afin de garantir la cohérence et l'efficacité des interventions à mettre en œuvre.

Le document de programmation triennal 2016-2018 du ministère des Affaires étrangères et de la coopération internationale relève la nécessité de définir une stratégie nationale qui favorise l'inclusion dans les programmes scolaires des compétences de citoyenneté mondiale, afin de renforcer la contribution originale des différentes composantes de la société civile à la formulation de la politique nationale de coopération au développement. Depuis 2016, l'Agence italienne pour la coopération au développement⁵ (AICS) finance chaque année des initiatives éducatives dans des contextes formels et non formels à travers la « campagne mondiale pour l'éducation⁶ ».

Dans le domaine de la jeunesse, depuis 2014, l'Agence nationale italienne de la jeunesse soutient l'action clé 1 du programme Erasmus+⁷ qui promeut la mobilité des jeunes comme outil de participation active, d'inclusion sociale et de promotion de la citoyenneté européenne. Les activités soutenues doivent s'appuyer et favoriser le multilinguisme et l'acquisition de compétences et de connaissances. Ces activités peuvent recouvrir différentes formes : les échanges de jeunes, le service volontaire européen, la mobilité des jeunes travailleurs.

L'Agence promeut également l'action clé 205 - Partenariats stratégiques jeunesse - dédiée à la comparaison et à la mise en réseau des bonnes pratiques et à la possibilité de présenter des projets visant l'innovation ou l'expérimentation de pratiques, de modèles et d'approches pédagogiques. Enfin, elle promeut l'outil Youthpass pour la reconnaissance des compétences transversales acquises, y compris dans le domaine de l'éducation non formelle⁸.

.....

5 Cf. p. 10, https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2017/03/doc_trienale_2016-2018_-_finale_approvato.pdf

6 La Campagne mondiale pour l'éducation (CME) est née en 1999 de la rencontre de mouvements de la société civile mobilisés en vue de leur participation au forum mondial sur l'Éducation Pour Tous (EPT) à Dakar en 2000. Elle défend le droit à l'éducation pour tous.

7 Sur le programme Erasmus+, voir <https://info.erasmusplus.fr/erasmus/102-qu-est-ce-qu-erasmus.html>

8 Voir <http://site.erasmusplus-jeunesse.fr/valoriser-ses-competences-avec-le-youthpass.html>

La Conférence des **Régions et des Provinces autonomes italiennes** a exprimé une position commune sur l'éducation à la citoyenneté mondiale dans le document «Education à la citoyenneté globale⁹» approuvé le 4 février 2016, qui appelle à une éducation à la citoyenneté mondiale *«au centre des politiques nationales et internationales, tant en matière d'éducation que de coopération internationale pour le développement»*, soulignant que *«pour garantir une réponse efficace et à long terme, une forte cohérence entre les différentes politiques mises en œuvre dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté mondiale, tant au niveau local qu'international, est nécessaire»*.

Les ONG jouent un rôle clé dans la promotion de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Depuis les années 70, parallèlement à la coopération et aux nouvelles théories économiques, de nombreuses activités ont été développées sur le thème de l'éducation au développement, à la fois dans le cadre scolaire et parascolaire, avec une attention particulière à l'interdépendance entre les peuples.

Au tournant des années 1980, les activités d'éducation au développement se sont orientées davantage vers l'information et la sensibilisation de l'opinion publique sur les droits de l'homme et la paix, et en faveur d'une plus grande équité

9 «Educazione alla cittadinanza globale», voir le texte en italien: <http://www.regioni.it/download/conferenze/443208>

et d'une approche interculturelle accrue. En 1997 a été fondée l'Association des ONG italiennes (AOI) ; en 2004 le CINI (Coordination italienne des réseaux internationaux) ; en 2007 le réseau Link 2007 : ces organes de coordination ont favorisé le développement de plus en plus important d'études, d'initiatives, de laboratoires, de programmes et de conférences, liés notamment aux thèmes de l'interculturalité et des migrations.

La Plateforme nationale de l'éducation à la citoyenneté mondiale, impliquant des enseignants, des éducateurs et des experts, en est également issue. Actuellement, les groupes traitant de l'éducation à la citoyenneté mondiale au niveau national et européen ont fusionné avec la plateforme dédiée de Concord Italia et AOI. La Plateforme participe régulièrement aux réunions du HUB 4 de la confédération Concord Europe, le groupe de travail spécifiquement chargé de l'éducation à la citoyenneté mondiale au niveau européen.



Extrait de «Stratégie italienne pour l'éducation à la citoyenneté mondiale», 2018

3 Le contexte roumain



Le cadre institutionnel éducatif en Roumanie

Organisation de l'enseignement¹

En Roumanie, l'**enseignement général obligatoire** couvre, depuis la réforme de la Loi d'éducation en 2013, 11 années d'enseignement, de l'âge de 6 à 17 ans.

Il se compose de :

5 années d'enseignement primaire dans une Scoală primară :

- une classe préparatoire
- les classes de Ière à IVème

6 années d'enseignement secondaire :

- 4 années de gimnaziu (équivalent du collège en France) : les classes de Vème à VIIIème
- 2 années de lycée : les classes de IXème et Xème

.....

¹ Ressource : texte de la Loi de l'Education nationale modifiée en 2013, en version roumaine. <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/14847>

Pour la modification de 2013 : http://www.dreptonline.ro/legislatie/oug_117_2013_modificare_legea_educatiei_nationale_1_2011_masuri_domeniul_invatamantului.php

L'enseignement secondaire

Il débute par le *gimnaziu*, qui dispense un enseignement général aux jeunes de 11 à 15 ans. A la fin du *gimnaziu*, les élèves passent un examen national. Les résultats obtenus à cet examen, ainsi que les notes obtenues au cours des quatre années d'études, conditionnent la poursuite de la scolarité obligatoire, soit dans un *liceu*, soit dans une *Școală de Arte și Meserii* (école des arts et métiers) :

- le lycée comprend deux cycles : un cycle inférieur qui court de l'âge de 15 à 17 ans, et un cycle supérieur de 17 à 18 ou 19 ans. Trois filières possibles : générale (*liceul teoretic*), technologique (*liceul tehnologic*) ou spécialisée (*liceul vocațional*). A l'issue du cycle inférieur est délivré un certificat de niveau d'études (Certificat de Capacitate) ; et à l'issue du cycle supérieur – sur examen – le *Diplomă de Bacalaureat*.
- les écoles des Arts et Métiers dispensent un enseignement professionnel pour les jeunes de 15 à 18 ans qui, sur examen, peuvent

obtenir un diplôme professionnel de niveau V pour entrer dans la vie active ou accéder au cycle supérieur du lycée technologique.

En Roumanie, l'école publique est gratuite.

Organisation des compétences en matière éducative

Le système scolaire en Roumanie est supervisé par le **ministère de l'Éducation nationale** (*Ministerul Educației Naționale*), au niveau de l'administration centrale et de ses représentations locales (inspecteurats).

Conformément à la Loi n° 1/2011 sur l'éducation nationale (cf. lien plus haut), le **ministère de l'Éducation** élabore et met en œuvre les stratégies nationales dans le domaine de l'éducation, en concertation avec les représentants du champ éducatif (professeurs, parents, élèves, étudiants, établissements scolaires et universités, syndicats), et tous autres partenaires appuyant les programmes éducatifs (acteurs économiques, ONG, administrations...). Il assure l'égalité de l'accès à l'éducation à l'ensemble des citoyens roumains.

Les autorités de l'administration publique locale, l'Agence nationale pour les qualifications, l'Agence roumaine pour la qualité dans l'enseignement préuniversitaire ont, elles aussi, des responsabilités dans l'éducation et la formation professionnelle afin d'assurer la qualité dans l'enseignement pré-universitaire.

Les **inspecteurats scolaires départementaux** constituent les services publics déconcentrés qui mettent en œuvre les politiques de l'éducation nationale au niveau départemental, et veillent à la qualité des activités d'enseignement et d'apprentissage, et au respect des standards nationaux et des indicateurs de performance dans les établissements scolaires. Ils contrôlent également la mise en place des programmes nationaux initiés par le ministère, au niveau départemental, et le déroulement des projets dans les établissements.

Les **établissements scolaires** appliquent le curriculum national établi annuellement par le ministère, mais peuvent également prendre l'initiative d'élaborer des contenus spécifiques

pour des disciplines optionnelles, ou dans le cadre de projets et de partenariats, et d'organiser à cet effet, notamment, des compétitions scolaires et d'autres activités extrascolaires.

Les **collectivités locales** sont quant à elles responsables de la gestion financière et matérielle des établissements scolaires.

L'éducation au développement durable en milieu scolaire

Comme évoqué dans le chapitre consacré au cadre conceptuel, c'est l'éducation au développement durable (EDD) qui, dans le champ des « éducations à », prévaut au niveau institutionnel roumain sur le plan pratique.

Stratégie nationale en éducation au développement durable

Le Rapport Brundtland² a donné la définition de l'éducation au développement durable, mais aussi les prémisses, le point de départ pour les stratégies nationales, dans la perspective de la création de programmes qui intègreront l'EDD dans le système éducatif. Le but de l'EDD est donc d'intégrer le **développement durable** dans toutes les formes d'éducation : formelle, non formelle, informelle.

La stratégie UNECE-EDD, l'engagement le plus ambitieux des gouvernements en matière d'EDD, a posé les jalons d'une stratégie roumaine : la stratégie nationale – Horizons 2013-2020-2030 (SNDD). Dans le domaine de l'éducation, elle se propose l'objectif de généraliser l'EDD dans le système national d'éducation, objectif à atteindre en 2013 : « *Le système d'éducation et de formation professionnelle dans son entier va assimiler les principes et les objectifs du développement durable comme élément intégrateur de l'ensemble des connaissances, aptitudes et habiletés nécessaires (...)*

.....

² Le rapport Brundtland est un document historique dans lequel apparaît pour la première fois la notion de développement durable. Intitulé « *Notre avenir à tous* », ce texte de plus de 300 pages est une référence en matière de politiques environnementales. Rapport consultable en ligne sur : https://www.diplomatie.gouv.fr/sites/odyssee-developpement-durable/files/5/rapport_brundtland.pdf
<http://internazionale.engim.it/>
http://www.mais.to.it/fr/layout2/24/Con_chi_collaboriamo.html

L'Education au développement durable sera intégrée transversalement dans tous les curricula, projetés et organisés par des champs disciplinaires ou modules³... ».

Mais le système d'enseignement roumain n'a pas intégré des *disciplines, des programmes ou des cours spécifiques à l'EDD*, ni les thèmes d'EDD dans les disciplines. Il existe cependant le cadre institutionnel des cours optionnels sous forme de « CDS » (cours à la décision de l'école), qui peuvent traiter du développement durable et ouvrir la voie vers l'appropriation du concept dans les écoles.

Conformément à la loi de l'Éducation nationale, le ministère planifie, établit les bases et met en œuvre les stratégies nationales dans le domaine de l'éducation, après avoir consulté les associations représentatives des professeurs, des structures associatives représentatives des parents, des universités, des écoles publiques, des écoles privées, des minorités nationales, des syndicats de l'enseignement, des autorités publiques, des acteurs économiques et des **organisations non gouvernementales⁴** (ONG).

La loi de l'Éducation nationale crée donc le cadre pour les partenariats et les collaborations avec la communauté, la famille, les médias,

3 SNND, page 86 (notre traduction), Département pour le Développement Durable.

4 Il est à noter qu'en Roumanie le terme ONG ne renvoie pas nécessairement à des structures engagées dans le champ de la coopération internationale ; c'est une terminologie plus large qui désigne globalement les associations, fondations et fédérations impliquées dans de vastes champs d'action relevant par exemple de l'éducation, de la défense des publics vulnérables ou du contrôle de la gouvernance démocratique du pays, (entre autres), à l'étranger mais essentiellement en Roumanie. « *L'Etat encourage le développement du partenariat public-privé* », article 14/ (2) de la loi de l'Education nationale.

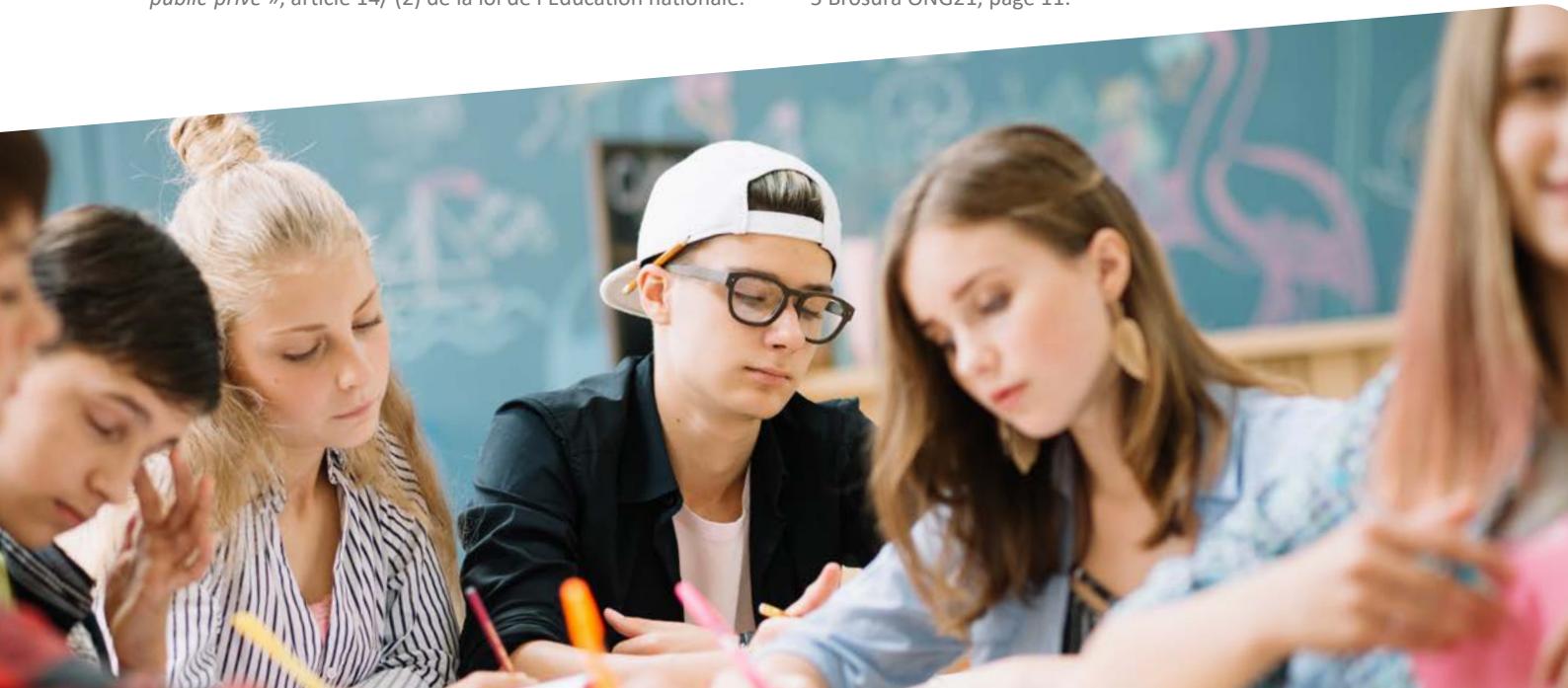
les ONG. Ces partenariats offrent des formes d'éducation non formelle, orientées vers la formation des élèves et des cadres didactiques.

En tant qu'acteurs de l'éducation non formelle et informelle, les organisations non gouvernementales constituent un appui important en matière d'EDD, comme l'illustre le Réseau ONG21. Depuis 2018, l'association REPER21, chef de file, et la Fondation pour le développement de la société civile, développent le « Réseau ONG21 » dans le cadre du projet « ONG21 ». La mission du « Réseau ONG21 » est de *devenir un partenaire actif et visible* sur la scène politico-administrative dans la contribution du secteur des ONG à l'intégration de l'EDD dans le système national d'éducation en Roumanie. Soutenu par le ministère de l'Education nationale et le ministère de l'Environnement, il se propose de fédérer les ONG expérimentées en matière d'EDD (près de 80 aujourd'hui), dans le but de proposer une alternative de politique publique qui assure l'assimilation de l'EDD au sein de l'éducation nationale formelle, non formelle et informelle, conformément aux engagements internationaux de la Roumanie⁵. Le résultat attendu est l'élaboration d'un *Plan national de mise en œuvre de l'EDD* qui vise :

- l'élaboration d'un programme d'EDD dans chaque établissement scolaire ;
- la formation au DD des enseignants et des éducateurs ;
- le développement du DD au sein de l'enseignement technique et professionnel.

.....

5 Brosura ONG21, page 11.



C'est un réseau d'ONG unique en Roumanie, le seul au niveau national actuellement, et qui propose explicitement d'élaborer un plan national de mise en œuvre de l'EDD en invitant pour cela un nombre significatif d'organisations à s'y rattacher⁶.

Les ONG peuvent ainsi proposer des activités à but éducatif, des partenariats éducatifs, visant la formation des éducateurs, des élèves, par des dispositifs divers, comme par exemple des formations sur des thèmes divers, des formations professionnelles, ateliers, projets en partenariat, etc⁷. Dans ce cas, un partenariat avec le ministère de l'Education est nécessaire. Les ONG peuvent bénéficier de l'appui financier du public à travers un mécanisme de « fléchage » vers les ONG reconnues en tant que telles par l'Etat d'une part maximale de 2 % de l'impôt sur le revenu⁸.

Mise en œuvre dans les établissements scolaires

L'éducation au développement durable (EDD) procède en Roumanie de façon formelle et informelle à travers la mise en œuvre d'enseignements et d'activités scolaires et extra-scolaires, tant dans le cadre des enseignements obligatoires que de disciplines optionnelles, en abordant des thématiques et des thèmes qui concernent par exemple la protection de l'environnement, la citoyenneté et la santé humaine.

Le curriculum roumain est constitué aux deux tiers d'enseignements obligatoires, destinés à assurer l'égalité des chances entre les élèves, le tiers restant relevant du « curriculum à la décision de l'école » (CDS)⁹.

Les enseignements et activités relevant du CDS ont vocation à concourir aux objectifs pédagogiques définis par le ministère de l'Education nationale mais selon des modalités différentes des cours traditionnels (interdisciplinarité, pédagogique active, pédagogie de projet, abord de thématiques nouvelles, etc.). Diverses modalités permettent d'introduire des cours optionnels dans ce cadre :

- des *cours optionnels proposés à l'échelle*

6 <https://www.prof21.ro/noutati/post/88>

7 https://www.contraten.ro/wp-content/uploads/2015/10/L_246_2005.doc

8 Cf. art. 57 (4) – (6) et art. 84 (2)-(4) du Code Fiscal roumain.

9 *Loi de l'Education nationale*, Cap. IV, Art. 66, (4), page 11.

nationale par le ministère de l'Education nationale : il s'agit d'initiatives élaborées aux échelles locale ou nationale par des établissements, des inspecteurats ou par le ministère lui-même et validés par ce dernier en fonction d'une procédure stricte ;

- des *cours optionnels proposés à l'échelle de l'établissement*, à l'initiative des enseignants regroupés par chaires, en lien avec le contexte éducatif local (intérêts et/ou besoins des élèves, thématique pertinente dans le contexte territorial de l'établissement) et les ressources disponibles de l'établissement pour en assurer la mise en œuvre : après visa du conseil d'administration de l'établissement concerné, la proposition est soumise à l'inspecteurat scolaire qui en vérifie la conformité avec le curriculum national. Après validation par l'inspecteurat, la proposition pédagogique est approuvée par le Conseil d'administration de l'établissement.

Dans les deux cas, il est à remarquer que l'intégration de ces cours à option mobilise largement la communauté éducative à toutes les échelles (des élèves aux représentants du ministère de l'Education nationale) et suscite de fait un intéressant processus d'expression et concertation.

On relève le rôle important des clubs ou « palais » des enfants dans l'EDD. Ces entités sont subordonnées aux inspecteurats scolaires départementaux et se consacrent à l'organisation d'activités éducatives extrascolaires. Leur organisation et leurs compétences sont établies conformément à un règlement approuvé par ordre du Ministre. Ces établissements sont autorisés à fonctionner et proposer des activités extrascolaires en conformité avec les orientations nationales en matière d'éducation¹⁰. Leur rôle dans le champ de l'EDD se rattache le plus souvent, sinon toujours, selon nos recherches, aux cours et aux activités liées à la protection du milieu naturel et relevant de l'éducation à l'environnement, qui sont les thématiques favorites des élèves. Des concours, des projets régionaux, nationaux ou internationaux autour de thématiques de la protection du milieu se déroulent dans une grande majorité des palais

10 Anexa la Ordinul MECS nr. 4624/2015 modificarea anexei nr. 1 la Regulamentul unitatilor care ofera activitate extrascolara

ou clubs des enfants, de même que des camps de vacances, des randonnées, excursions, etc. Les activités proposées supposent le plus souvent des partenariats divers, avec les collectivités locales, les agences, les ONG, les agents économiques, conformément à l'Annexe à l'Ordre MECS nr. 4624/2015, Article 5 (i).



Dana MILITARU
Lycée Traian Vuia
Craiova - Roumanie

Contact



Vous êtes enseignant ou formateur roumain et vous souhaitez...

- vous former à l'éducation au développement durable
- prendre connaissance des expériences conduites en EDD à Craiova, Dolj et au-delà
- rencontrer les équipes enseignantes roumaines mobilisées dans le cadre du projet ACTECIM

Contact :

gabi.panait@yahoo.com
ani_draghici@yahoo.com
nicoleta.litoiu@yahoo.com

militaru_dana@yahoo.fr
adrianasalceanu@yahoo.com

Vous êtes enseignant et formateur hors Roumanie et vous souhaitez...

- échanger avec les équipes enseignantes roumaines qui ont participé au projet ACTECIM
- trouver des partenaires en Roumanie pour monter un projet d'échange en EDD-SI

Contact :

militaru_dana@yahoo.fr
tatianahirnu@yahoo.com

adina.mitrica12@yahoo.com
marinemilia7@yahoo.com

L'Education pour le Développement Durable en Roumanie

Ces dernières décennies, la Roumanie a essayé de transposer et d'adapter aux réalités nationales les stratégies européennes du développement durable et de la citoyenneté active, a adopté les principes de l'éducation au développement durable, a participé à la prise de décisions au niveau des organismes européens. Le domaine de l'éducation est fortement visé dans le développement durable : les élèves étant les citoyens de l'avenir, l'éducation représente le secteur d'importance majeure dans ce sens.

En matière de développement durable, la Roumanie a adopté des stratégies dans le respect des orientations européennes et a formulé ses indicateurs nationaux. Les documents ayant le plus d'impact dans l'éducation pour le développement durable sont : *la Stratégie UNECE pour l'éducation pour le développement durable, la Stratégie pour le Développement Durable de la Roumanie Horizons 2008, la Loi de l'Education Nationale n° 1/2011, les stratégies du Ministère de l'Education Nationale, l'Agenda 2030.*

La Stratégie UNECE pour l'éducation pour le développement durable, 2005¹

Ce document élabore de fortes lignes directrices en matière de développement durable :

- un système d'éducation et de formation professionnelle basé sur les principes et les objectifs du développement durable en tant qu'élément intégrateur des connaissances, aptitudes et habiletés nécessaires à la performance personnelle et socio-culturelle dans le monde moderne ;
- l'éducation pour le développement durable sera intégrée de manière transversale dans les curricula, par disciplines ou modules, de manière variée, traversant le paradigme formel, informel et non formel ;

¹ *Strategia UNECE pentru EDD*, p.7, <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/9089>

- un rôle important est accordé à la coopération et au partenariat entre les collectivités locales et centrales, le secteur éducatif, la recherche, le secteur privé, les syndicats, les médias, les organisations non-gouvernementales, les citoyens, les organisations internationales.

L'éducation pour le développement durable vise une multitude de thèmes s'associant aux principes du développement durable dans une approche inter- et transdisciplinaire, dans des formules éducatives intégrées, trans-curriculaires et complémentaires. Elles correspondent aux conditions spécifiques locales, nationales, régionales et se rapportent tout à la fois au contexte global.

L'éducation pour le développement durable atteindra son efficience par deux types d'approche : 1) par l'intégration des thèmes EDD dans toutes les disciplines, curricula et cours et 2) par l'offre des disciplines, programmes, cours spécifiques².

Dans ce contexte, le curriculum national et les plans cadres de l'enseignement roumain offrent le cadre institutionnel pour les cours optionnels intégrés, autant au niveau de l'établissement scolaire qu'au niveau national. Grâce aux projets européens et suite à la collaboration de la Roumanie avec les organisations et organismes européens, de nombreux ouvrages sur le développement durable sont accessibles, et on peut utiliser des programmes de cours optionnels pour le lycée. (*Education pour les objectifs du développement durable ; objectifs d'enseignement/ Education for Sustainable Development Goals: learning objectives; 2017, "Metode moderne de educație pentru dezvoltare durabilă"/Méthodes modernes d'éducation pour le développement durable, Strategia Europa 2020 și stadiul implementării în România/La stratégie Europe 2020 et l'étape de la mise en œuvre en Roumanie, Education pour le développement durable [curriculum à la*

² *Strategia UNECE pentru EDD*, p.7, <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/9089>

décision de l'école pour le lycée], matériel publié sur les sites didactiques, etc.)

La Stratégie UNECE apporte dans le domaine de l'éducation des orientations importantes pour le développement durable en Roumanie :

- **La promotion des partenariats et des coopérations entre les acteurs de la société et l'implication du secteur privé et industriel dans l'enseignement** - toutes deux des opportunités enrichissantes pour les apprenants dans leur préparation pour l'emploi, pour le développement professionnel, par l'acquisition de l'expérience pratique.
- **L'importance des organisations non-gouvernementales** - facteurs très importants dans l'éducation formelle et non formelle tout à la fois, capables de fournir des outils qui facilitent le passage des informations théoriques à la pratique. Les partenariats entre ONG, gouvernement et secteur privé représentent une plus-value considérable apportée à l'EDD³.
- Le public doit être mieux informé du développement durable par les établissements scolaires et par d'autres acteurs comme par exemple les médias, les ONG, etc⁴.

La Loi de l'Éducation nationale n°1/2011⁵

La Loi de l'Education nationale n°1/2011 exprime les principes et les orientations de la politique éducative de notre pays. Cette loi reste le point de départ pour les autres stratégies proposées. On trouvera ci-après les lignes directrices fondamentales de ladite loi :

La vision de l'éducation en Roumanie est une éducation qui rend possible le développement libre, intègre et harmonieux de l'individualité humaine, la formation de la personnalité autonome.

Sa mission, dérivée de la qualité de la Roumanie en tant qu'Etat membre de l'Union

3 Idem, p.8

4 Idem, p. 1

5 Legea Educatiei Nationale nr. 1/2011, <http://oldsite.edu.ro/>

européenne, insérée dans le contexte de la mondialisation, est de générer durablement une ressource humaine nationale⁶.

La Loi de l'Éducation Nationale affirme **les principes** de l'enseignement roumain qui sont les principes de l'éducation comme composante de base de l'EDD : équité, qualité, efficience, décentralisation, garantie de l'identité culturelle des citoyens, de la promotion et de la préservation de l'identité nationale, des valeurs culturelles, de l'égalité des chances, de l'autonomie, de la liberté de la pensée, de l'inclusion sociale, de la garantie du droit à l'opinion, etc.

Le but affirmé de l'éducation est de former à des compétences définies comme un ensemble multifonctionnel et transférable de connaissances, d'habiletés et d'aptitudes, dans le but de l'accomplissement et du développement personnel, de l'intégration sociale et de la participation à la citoyenne active dans la société, de la participation au fonctionnement et au développement d'une économie durable, de la formation d'une conception de vie basée sur les valeurs humanistes et scientifiques, sur le dialogue interculturel, de l'éducation dans l'esprit de la dignité, de la tolérance, du respect des droits et libertés humains, de la sensibilisation aux problèmes humains, aux valeurs morales-civiques, au respect de la nature et du milieu naturel, social et culturel⁷.

La formation tout au long de la vie est garantie en Roumanie. C'est un droit impliquant les activités de formation de chaque personne, dans le but d'acquérir des connaissances, de former des habitudes, habiletés, de développer des aptitudes.

Lors de la réunion de 12 novembre 2008, le gouvernement de la Roumanie a mis en discussion et a approuvé *la Stratégie Nationale pour le Développement Durable de la Roumanie Horizons 2013–2020–2030*, document qui suit les recommandations méthodologiques de la Commission européenne. C'est le document de base pour les stratégies que le Ministère de l'Education Nationale a élaborées et met en œuvre, stratégies visant la problématique du

6 Art. 2/(2)(3)

7 Art. 3, 4

développement durable :

- *stratégie nationale pour l'enseignement tertiaire 2015-2020*
- *stratégie nationale pour la compétitivité 2015-2020*
- *stratégie nationale de recherche, développement et innovation 2014 – 2020*
- *stratégie d'éducation et de formation professionnelle en Roumanie pour la période 2016 – 2020*
- *stratégie nationale pour l'emploi 2014-2020*
- *stratégie Europe 2020* : elle sert de cadre de référence aux activités menées à l'échelle européenne, nationale et régionale. Les pays de l'Union européenne se sont fixés des objectifs nationaux pour atteindre les objectifs de l'UE et rendent compte de leurs progrès dans le cadre de leurs programmes annuels de réforme.

La Stratégie Nationale pour le Développement Durable de la Roumanie Horizons 2013–2020–2030 /SNDD-2008⁸

L'amélioration du système éducatif roumain et de la formation professionnelle en Roumanie est reconnue comme un objectif prioritaire et une condition obligatoire pour la mise en pratique des principes du développement durable à court et à long terme. Les résultats de la démarche deviendront visibles après bon nombre d'années d'effort⁹.

Il est largement reconnu que l'éducation représente le facteur stratégique du développement du pays par sa contribution à la formation du capital humain. L'éducation est considérée comme la voie vers le développement durable, un processus d'apprentissage à la recherche de solutions innovantes.

Le document de la Stratégie SNDD souligne¹⁰ que les mesures législatives, le cadre institutionnel et d'orientation générale et de financement, la vision de ces aspects sont en cours d'élaboration, la base du processus est représentée par : la stratégie de Lisbonne, les orientations stratégiques communautaires concernant la cohésion, la communication de la Commission européenne, le programme de travail Education et formation professionnelles Horizon 2010, le programme intégré dans le domaine de la formation tout au long de la vie 2007-2013, la déclaration de Bologne, les Objectifs du Millénaire et de la Décennie ONU « Education pour un Développement Durable » 2005-2014 et les objectifs de la stratégie UNECE-Vilnius 2005.

Dans les années 2007-2013, le programme opérationnel « Développement des Ressources Humaines », ayant les objectifs et modalités d'action dérivés du Cadre Stratégique National de Référence 2007-2010, propose trois axes prioritaires d'action visant le système national d'éducation et de formation professionnelle : améliorer l'adaptabilité,

8 Strategia Națională pentru Dezvoltare Durabilă a României Orizonturi 2013–2020–2030/ <http://dezvoltaredurabila.gov.ro/web/despre/>

9 Ibid., p. 81

10 Ibid., p. 82



développer l'esprit entrepreneurial, former tout au long de la vie¹¹.

La Stratégie Nationale – Horizon 2013/Horizon 2020/Horizon 2030 reste le document de référence le plus ample et adapté aux besoins de ce type d'éducation, les directions stratégiques d'action établies demeurent les plus pertinentes.

Le Département du Développement Durable – DDD

En 2017, suite à la décision du gouvernement roumain¹², a été créé un département nouveau, le Département pour le Développement Durable (DDD), avec les fonctions suivantes :

- coordination des activités spécifiques à l'application des 17 objectifs du développement durable (ODD), conformément à l'Agenda 2030 ;
- planification et intégration des données fournies par les entités ayant en charge le domaine visé dans le but de formuler des propositions concrètes ;
- suivi des indicateurs du développement durable établis au niveau de l'Union européenne et de l'Organisation des Nations unies ;
- adaptation des ODD à la Roumanie, détermination d'indicateurs nationaux ;
- intégration du développement durable dans l'interaction entre autorités locales, ministères, et personnes physiques roumaines et étrangères.

En 2017 le Département a rédigé un Rapport d'activité¹³ qui a relevé un certain manque de prémisses adéquates à la mise en œuvre des objectifs et des indicateurs nationaux du développement durable. Le Département se propose de mettre en œuvre des « noyaux » de développement durable au niveau des institutions.

.....
11 Cadrul strategic național de referință 2007 – 2013, p.3, [http://old.fonduri-ue.ro/res/filepicker_users/cd25a597fd-62/Doc_prog/CSNR/3_Rezumat_CSNR\(ro\).pdf](http://old.fonduri-ue.ro/res/filepicker_users/cd25a597fd-62/Doc_prog/CSNR/3_Rezumat_CSNR(ro).pdf)

12 Hotărârea Guvernului nr. 313 /11 mai 2017, <http://dezvoltaredurabila.gov.ro/web/despre/>

13 <http://dezvoltaredurabila.gov.ro/web/wpcontent/uploads/2018/01/RAPORT-DE-ACTIVITATE-DDD-2017.pdf>

Dans ce même Rapport, le Département élabore ses propres objectifs :

1. réviser la Stratégie Nationale pour le Développement Durable. Horizons 2013-2020-2030 (SNDD)

2. organiser des rencontres aux niveaux national et régional, avec les acteurs de la mise en œuvre de la stratégie (institutions gouvernementales, ONG, milieu académique, milieux d'affaires, syndicats, etc.)

3. créer le cadre institutionnel pour pouvoir quantifier les objectifs de développement durable et renseigner les indicateurs nationaux visés ;

4. identifier les projets de développement durable, les sources de financement et la manière de les rapporter au budget national. La Conférence du 14 novembre 2017 organisée par le Département a lancé le débat public de révision de la Stratégie Nationale pour le Développement Durable de la Roumanie /SNDD¹⁴.

Cette année, le 27 juin 2018, lors de la rencontre des représentants du Département, du Ministère de la Recherche et de l'Innovation, des instituts de recherche de la Roumanie, a été présentée la stratégie révisée du développement durable ; le cadre de mise en œuvre des 17 ODD par la mise en place de « noyaux » de développement durable au niveau des institutions¹⁵ a été préparé. Le domaine le plus visé de la stratégie est l'éducation ; un Programme éducatif du DDD a été créé. Ce programme met à la disposition des cadres didactiques le guide ONU « *Education aux ODD, objectifs d'apprentissage* » / « *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives* » (2017), l'outil recommandé pour l'enseignement, représentant un point de départ et un manuel pertinent dans le domaine de l'EDD. Construit autour des 17 ODD, le manuel comprend des repères pour l'éducation pour le développement durable, notamment pour l'ODD n°4 qui vise à « *assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous* »¹⁶.

.....
14 <http://dezvoltaredurabila.gov.ro/web/news/dezbatera-nationala-privind-contributia-institutelor-nationale-de-cercetare-la-rezitura-si-implementarea-strategiei-nationale-pentru-dezvoltare-durabila-a-romaniei/>

15 <http://dezvoltaredurabila.gov.ro/web/presa>

16 <http://dezvoltaredurabila.gov.ro>

En tant que membre de l'Union européenne, la Roumanie s'est engagée à mettre en œuvre les ODD au niveau national et international tout à la fois. En juillet 2018 la Roumanie va présenter son Evaluation Nationale Volontaire lors de la rencontre sur le développement durable, aux Nations unies à New York (voir le site du Ministère des Affaires Etrangères¹⁷).

En guise de conclusion, l'éducation pour le développement durable représente pour la Roumanie une préoccupation et un but dans sa politique nationale et internationale, tous ses efforts sont dirigés vers l'accomplissement des objectifs de l'Agenda 2030, de la Stratégie Nationale Horizons 2013-2020-2030 et de la Loi de l'Education Nationale avec toutes ses modifications, ordres, annexes.

Le Département de Développement Durable, sous la coordination du gouvernement, assure les prémisses pour que les objectifs soient atteints dans un futur proche.

Au niveau départemental, les inspectorats scolaires départementaux

Ils créent un cadre favorable à et encouragent les actions qui relèvent de l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale (EDD-SI), comme par exemple :

- les cours optionnels sur les thèmes de l'EDD-SI, proposés à l'échelle de l'école et au niveau national. Les propositions de cours optionnels suivent un processus établi a priori qui implique largement la communauté éducative, des élèves jusqu'au Ministère de l'Education Nationale.
- les *Maisons des Cadres Didactiques*¹⁸ (CCD), institutions subordonnées aux inspectorats et donc au ministère, ont pour mission d'assurer le cadre pour le développement personnel et professionnel des enseignants, et de mettre en pratique les politiques éducatives nationales. Les CCD proposent

17 <https://www.mae.ro/node/35919>

18 Casa Corpului Didactic-CCD, <http://www.ccddj.ro/>

chaque année des cours de formation en accord avec la politique éducative et les stratégies nationales.

Ces dernières années, les formateurs de Dolj ont proposé dans le cadre de la CCD une série de cours sur l'EDD-SI dont nous avons retenu :

- **Durabilité dans la protection de l'environnement - partie intégrante du processus éducatif(2016-2017,2017-2018)¹⁹**
Modules thématiques : le concept d'éducation pour le développement durable / De l'éducation à l'environnement à l'éducation au développement / L'éducation durable - une réalité d'aujourd'hui pour la citoyenneté démocratique.
Groupe cible : les enseignants de l'école primaire.
- **Éducation à l'environnement (2016-2017)**
Modules thématiques : notions d'écologie et de protection de l'environnement - la biodiversité - Types de pollution – Déchets, sources de déchets / Développement durable - le concept et les dimensions du développement durable - l'éducation au développement durable / Attitudes et compétences écologiques - l'art de regarder et de comprendre la nature, de protéger l'environnement et la santé - d'éduquer à l'écologie à l'appui de l'éducation esthétique et morale / Réalisation d'un projet environnemental - comportement écologique à la maison et à l'école.
Groupe cible : enseignants dans l'éducation préscolaire
- **Éducation écologique, partie intégrée du curriculum national (2017-2018)**
Modules thématiques : Qu'est-ce que l'éducation à l'environnement ? / Hygiène environnementale / L'éducation environnementale en milieu scolaire / Activités pratiques de protection, prévention des dommages environnementaux et réponse à la pollution ou aux dommages environnementaux.
Groupe cible : enseignants en éducation préuniversitaire.

.....
19 Idem.

- **Protection de l'environnement - les principaux critères du style de vie durable (2016 – 2017)**
Modules thématiques : éducation à l'environnement et protection de l'environnement - éducation pour l'avenir / Développement durable : un processus de développement qui répond aux besoins actuels sans mettre en péril la capacité des générations futures à répondre à leurs propres besoins / Education à l'environnement et protection de l'environnement dans les activités didactiques et éducatives / Actions de bénévolat maintenant pour la vie de demain.
Groupe cible : enseignants en éducation préuniversitaire.
- **Développement scolaire par apprentissage expérientiel (2016 – 2017)**
Modules thématiques : effets du développement et de l'innovation sur l'éducation. Politiques de développement durable - Critères de qualité pour le développement durable / Méthodologie d'apprentissage expérientiel. Culture de la complexité. Charte scolaire pour le développement durable / Des stratégies de facilitation au niveau de l'école et de la communauté. Mise en œuvre du concept de développement durable, exemples de bonnes pratiques à travers des projets de développement durable.
Groupe cible : enseignants en éducation préuniversitaire.

Pour l'année 2018-2019, la CCD de Dolj a déjà publié l'appel à propositions de cours selon les domaines de formation. L'éducation pour le développement durable est le cinquième dans la liste des domaines recommandés²⁰.

.....

20 En ligne au 1er juillet 2018: http://www.ccddj.ro/documents/apel_cursuri.pdf



Références (sitographie)

- Strategia UNECE pentru EDD <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/9089>
- Legea Educatiei Nationale nr. 1/2011 <http://oldsite.edu.ro/>
- Strategia Națională pentru Dezvoltare Durabilă a României Orizonturi 2013–2020–2030/
- [http://old.fonduri-ue.ro/res/filepicker_users/cd25a597fd-62/Doc_prog/CSNR/3_Rezumat_CSNR\(ro.\).pdf](http://old.fonduri-ue.ro/res/filepicker_users/cd25a597fd-62/Doc_prog/CSNR/3_Rezumat_CSNR(ro.).pdf)
- Departamentul de Dezvoltare Durabila <http://dezvoltaredurabila.gov.ro/web/>
- <https://www.mae.ro/node/35919>
- Casa Corpului Didactic Dolj <http://www.ccddj.ro/>



Le cadre institutionnel d'un cours en option intégré dans le curriculum

Pour proposer un cours en option nous avons pris appui sur des documents tels que la loi de l'Education nationale n°1/2011, l'Annexe à l'Ordre du Ministre de l'Education nationale n°3593/18.06.2014 se référant à l'approbation de la Méthodologie de l'élaboration et de l'approbation du curriculum scolaire/plans-cadre d'enseignement et programmes scolaires, OMEC n°3670/17.04.2001 si OMEC n°5723/ 23.12.2003, l'Ordre n°3393/28.02.2017, et d'autres documents, rapports, cours proposés, approuvés par le Ministère.

Pour une meilleure explicitation du système roumain d'enseignement, les termes suivants sont à présenter :

Curriculum - dans un sens plus élargi, représente l'ensemble structuré des processus et des expériences d'apprentissage traversés par l'élève tout au long de sa scolarité ; dans un sens étroit, il comprend les documents qui décrivent un parcours d'apprentissage offert par l'école.

Curriculum national - représente les plans-cadre d'enseignement et les programmes scolaires ; il comprend la série de documents qui établissent les modalités par lesquelles l'école peut arriver à ses fins éducatives, de manière à offrir des chances égales à chaque élève pour son développement personnel et professionnel, pour son insertion sociale ;

Le plan-cadre d'enseignement est un document de base de type régulateur qui établit de manière différenciée, par rapport au profil/filière/spécialité/qualification, les disciplines, les domaines, les modules à étudier, le nombre d'heures par semaine alloué à chacun d'eux et aussi le nombre d'heures alloué aux disciplines /domaines d'étude/modules de préparation en option ;

Le programme scolaire est un document de type régulateur qui établit pour chaque discipline/domaine/module, l'offre éducative reliée au budget de temps et le statut précisé dans le plan-cadre ; il est un instrument des cadres didactiques comprenant les éléments de base des contenus théoriques, expérimentaux et pratiques, des

recommandations méthodologiques pour orienter le processus didactique et pour l'évaluation ;

Le socle commun - représente l'offre éducative établie au niveau central, parcourue obligatoirement par les élèves par rapport au niveau de scolarité, année d'étude, filière, profil, spécialisation. Il assure l'égalité des chances des élèves ;

Le curriculum différencié représente l'offre éducative établie au niveau central, parcourue obligatoirement par tous les élèves en fonction des profils, spécialisations/qualifications. Il consiste dans un paquet de disciplines/modules ayant des horaires spécifiques, différenciés selon les profils/spécialisations/qualifications ;

Le curriculum à la décision de l'école (CDS) et **le curriculum en développement local (CDL)** représentent l'offre éducative proposée par l'école, en concordance avec les besoins et les intérêts d'apprentissage des élèves, avec la spécificité de l'école et les besoins de la communauté locale/partenaires économiques.

Dans le cadre du système d'enseignement de la Roumanie, le curriculum opérant est le Curriculum National comprenant le Curriculum-noyau (il assure l'égalité des chances dans le système d'enseignement) et le Curriculum à la décision de l'école, représentant à peu près 30-35% du Curriculum National, et que nous allons plus particulièrement expliciter ci-après.

Les cours en option en Roumanie

En Roumanie, il existe deux cadres différents pour les cours en option : les CDS et CDL.

Les deux s'expriment par le nombre d'heures allouées au niveau de l'établissement scolaire pour réaliser son propre curriculum.

- **Le CDS** comprend des disciplines/domaines d'étude/module de préparation en option offerts au niveau national et disciplines/domaines d'étude/module de préparation en option offerts au niveau des établissements scolaires.

- **Le CDL** comprend des modules de préparation au niveau national ou de l'établissement scolaire supposant la collaboration avec des agences économiques partenaires dans le but de faciliter l'insertion professionnelle des élèves.

Types de cours en option dans le Curriculum à la décision de l'école



Une analyse préalable nécessaire de l'opportunité d'un cours en option

- Analyse des besoins au niveau des élèves de l'établissement
- Disponibilité des ressources humaines et matérielles de l'établissement
- Besoins et opportunités spécifiques au contexte culturel, social et économique local

Au niveau national

Au niveau national peuvent proposer une discipline/domaine d'étude/module de préparation en option les entités suivantes : MEN, ISE, CNDIPT¹, les inspections scolaires, les établissements scolaires, d'autres organisations expérimentées dans le domaine de l'éducation.

Les propositions doivent respecter les critères de qualité établis par le Ministère de l'Education. Accompagnées d'une note explicative concernant l'opportunité et les besoins auxquels elles répondent, les propositions sont déposées au Ministère.

Pour chaque projet de cours optionnel proposé est élaboré un rapport d'expertise en fonction du respect des critères de qualité. Les deux documents sont présentés à la Commission nationale de spécialité qui analyse et rend un avis consultatif. L'ISE ou le CNDIPT donnera un avis final avant de proposer au Ministère les disciplines/domaines/modules en option destinés à enrichir l'offre éducative nationale.

La proposition sera enfin approuvée par un ordre du Ministre de l'Education nationale.

.....
1 MEN – Ministère de l'Education Nationale / Ministerul Educației Naționale

ISE – Institut d'Etudes de l'Education/Institutul de Științe ale Educației

CNDIPT – Centre National de Développement de l'Enseignement Professionnel et Technique/Centrul Național de Dezvoltare a Invățământului Profesional și Tehnic

Au niveau de l'établissement

- Les disciplines/domaines d'étude/modules de préparation en option au niveau de l'établissement assurent la diversité des activités d'apprentissage par rapport aux besoins et aux aspirations des apprenants. Elles peuvent dériver de n'importe quelle autre discipline, se présentant ainsi comme une réponse à l'intérêt des élèves pour un domaine d'étude. Enfin, elles peuvent introduire un nouvel objet d'étude, différent de ceux appartenant au socle commun, structuré autour d'un thème intégré dans une ou plusieurs compétences du socle commun.
- Les étapes préalables à parcourir pour proposer un cours en option au niveau d'un établissement scolaire sont :
 1. analyse des intérêts des élèves,
 2. analyse des ressources humaines et matérielles de l'établissement,
 3. analyse des besoins et la spécificité locale.
- La discipline/domaine/module doit respecter la structure spécifique du curriculum national pour le niveau d'étude visé.
- L'offre de cours en option est réalisée chaque année par les enseignants de l'établissement scolaire, pour l'année scolaire suivante. Elle est visée par le Conseil des professeurs et approuvée par le Conseil administratif de l'école, puis proposée à l'Inspection Scolaire pour avis scientifique. Une fois l'avis scientifique obtenu, les cours en option proposés sont approuvés par le Conseil administratif de l'établissement scolaire.



Responsabilités du concepteur proposant un cours en option

Élaboration de l'ensemble de la documentation à l'appui de laquelle la proposition sera soutenue aux niveaux suivants : chaire, conseil des professeurs, conseil administratif. La proposition doit, pour être visée, adopter le modèle suivant :

- titre de la discipline en option
- type de cours
- programmes / curricula dans lesquels il est intégré
- durée : semestrielle, annuelle, par cycle curriculaire
- ressources matérielles et humaines
- lieu(x) et modalité(s) de déroulement (salle de classe/jour/heure/classe/groupe)

Rédaction du programme, de la planification, du support de cours. Le support de cours devra être réalisé l'année antérieure et il est obligatoire.

Présentation du cours aux élèves.

En guise de conclusion,

le choix d'un cours en option et son parcours, depuis sa conception jusqu'à son application en tant que discipline autonome, implique des étapes précises à parcourir, dans un calendrier précis, mobilisant des commissions incluant des membres ayant des responsabilités dans le domaine du curriculum au niveau du Ministère de l'Education, de l'Inspection Scolaire, de l'établissement scolaire, des enseignants, des élèves, et éventuellement des parents d'élèves.



3



Les compétences

Quelles sont les compétences qui contribuent particulièrement à la formation
de la citoyenneté mondiale ?
Comment les comprendre et les approcher dans le cadre scolaire ?

Explicitation des compétences transversales de citoyenneté mondiale

L'un des objectifs du projet ACTECIM consistait à établir une caractérisation des compétences transversales de la citoyenneté mondiale, en particulier des quatre domaines de compétences spécifiques de l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale (EDD-SI) retenus dans le cadre du projet :

- approche de la pensée critique ;
- approche de la complexité ;
- engagement citoyen ;
- interculturalité.

Ce travail de caractérisation a fait l'objet d'une collaboration spécifique entre trois pôles universitaires : côté français l'Ecole supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de Lyon, rattachée à l'Université de Lyon et coordonnateur de la démarche, l'Université de Turin en Italie, et en Roumanie l'Université de Craiova.

C'est la synthèse de ce travail qui est présentée ici¹ sous la forme de quatre fiches, une par domaine de compétences. Ces fiches sont le résultat d'une démarche organisée en deux étapes :

1 Voir le texte collectif rédigé par les chercheurs partenaires du projet « Etude de caractérisation des compétences transversales ».

- rédaction préliminaire en début de projet à partir d'une revue de la littérature scientifique sur le sujet puis d'un ajustement après échange avec des éducateurs des trois pays, réunis à l'occasion du premier séminaire international du projet en octobre 2016 à Lyon ;
- finalisation après analyse de focus groups organisés à l'issue des formations expérimentales conduites dans le cadre du projet ACTECIM d'une part, et validation lors du troisième et dernier séminaire international du projet qui s'est tenu à Turin en février 2018 d'autre part.

Chacune de ces fiches propose une série d'indicateurs de compétences formalisés, et est structurée de la manière suivante :

- présentation générale des compétences (incluant des références à la littérature de spécialité),
- définition des compétences du point de vue de l'EDDSI,
- présentation des indicateurs pour évaluer la compétence des étudiants et des enseignants.

1 Approche de la complexité



Note introductory

Pour Bokova (2015) « *Les changements qui surviennent dans le monde interconnecté et interdépendant d'aujourd'hui instaurent des degrés inédits de complexité, de tension et de paradoxe et ouvrent de nouveaux horizons dans le domaine du savoir que nous devons prendre en compte* » (p.20). Au sens propre, est complexe (com-plexus, tisser ensemble) ce qui réunit plusieurs éléments différents,

ce qui peut être décrit par un croisement de relations (le complexe argilo-humique d'un sol, un complexe portuaire qui concentre des trafics en un lieu) : un objet complexe est un noeud dans un réseau. Il est à la fois constitutif du réseau – puisqu'il en est une partie – et constitué par le réseau – puisqu'il n'existerait pas sans lui (Morin, 2017).

La complexité dans l'Éducation au Développement Durable et à la Solidarité Internationale (EDDSI)

L'appréhension des problèmes complexes de l'EDDSI passe par la prise en compte du contexte en tant que réseau d'interactions¹.

.....

¹ Une compétence à développer est donc la flexibilité cognitive, c'est-à-dire l'habileté d'extraire de ses structures mentales uniquement les parties pertinentes à la situation - et non des blocs pré-structurés - et de les assembler dans une structure cognitive nouvelle et originale (Spiro, Feltovitch, Jacobson, & Coulson, 1992).

L'approche de cette complexité ne focalise donc pas la réflexion sur un simple facteur en excluant sa signification dans un contexte large, et ne se base pas sur une simple relation de causalité, mais au contraire reconnaît les multiples interactions dynamiques entre les systèmes considérés.

L'EDDSI s'attache à des savoirs émergents, distribués et controversés (OGM, vaccins, sécurité alimentaire, développement urbain, dérèglement climatique, nucléaire...)². L'acte de pensée est alors l'adoption consciente d'un point de vue qui implique la pondération des discours et l'identification des domaines d'ignorance, reconnaissant que les savoirs en jeu sont les résultats de processus d'investigations socialement construits.

Montrer que plusieurs facteurs sont liés et indissociables pour la compréhension des

.....

2 Une deuxième habileté à développer est donc celle du jugement réflexif (King & Kitchener, 1994). Il est nécessaire à minima d'organiser le cheminement des élèves et étudiants, depuis un premier niveau de rapport aux savoirs - où le savoir est conçu de façon absolue et certaine avec l'argument d'autorité des experts comme seules justifications - vers des niveaux de complexité supérieurs où les savoirs sont conçus comme les résultats de processus collectifs d'investigations qui aboutissent à la compréhension la plus complète et la plus plausible d'une situation.

situations-problèmes³, sans se limiter au débat d'opinion et sans perdre la référence scolaire à des savoirs identifiés et stabilisés, passe par la clarification d'éléments objectifs à deux niveaux :

- Pour atteindre un premier niveau d'objectivité, les éducateurs doivent être vigilants à identifier les questions discutées en distinguant les éléments controversés des autres.
 - Le deuxième niveau d'objectivité⁴ s'adresse aux savoirs non-stabilisés et consiste à cartographier la dispersion des positions des acteurs et la mesure de leur autorité relative.
-

3 Nous entendons « situation-problème » au sens d'Astolfi (1993). Voir une reprise de la définition sur le site de l'Académie de Montpellier : <https://bit.ly/2y0UBzK>

4 Pour Latour (2007), une objectivité de « second rang » peut être atteinte par le croisement de subjectivités. Celui-ci est opérationnalisé par la cartographie des controverses.

Des indicateurs de maîtrise de la complexité en EDDSI



L'élève

Conçoit les savoirs comme des résultats d'investigations

Identifie les domaines de savoirs dans lesquels des investigations restent à mener

Identifie des systèmes en interactions

Examine des boucles de rétroactions

Présente sa compréhension de la situation en étant conscient qu'il s'agit d'un point de vue



L'enseignant

Organise la problématisation de situations

Structure la reconnaissance des savoirs stabilisés et l'identification des éléments encore en discussion

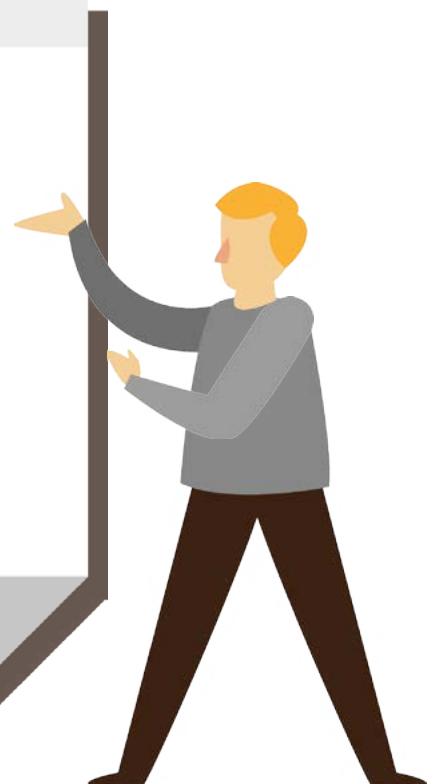
Organise des analyses des interactions entre les systèmes considérés dans la situation retenue, qui font référence à différentes perspectives

Décompose les systèmes en niveaux d'observations dont les relations peuvent être décrites et il examine les boucles de rétroactions sans dissocier les effets de leurs causes

Privilégie l'adoption consciente d'un point de vue par les formés, en suscitant la pondération des discours

Références pour aller plus loin ...

- Astolfi, J.-P. (1993). *Styles d'apprentissage et modes de pensée*. Dans J. Housaye, La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui (éd. 1994, pp. 301-314). Paris: ESF.
- Bokova, I. (2015). *Repenser l'Éducation. Vers un bien commun mondial*. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. San Francisco CA: Jossey-Bass Publishers.
- Latour, B. (2007). *La cartographie des controverses*. Technology Review, 82-83.
- Morin, O. (2017). Complexité et «éducations à». Dans A. Barthes, J.-M. Lange, & N. Tutiaux-Guillon, *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à...* (pp. 65-73). Paris: L'Harmattan.
- Spiro, R. J., Feltovitch, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1992). *Cognitive Flexibility, Constructivism and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition*. Dans T. M. Duffy, & D. H. Jonassen, *Constructivism and the Technology of Instruction: a conversation* (pp. 57-75). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



Fiche tirée de l'étude de caractérisation des compétences transversales réalisée en 2018 dans le cadre du projet ACTECIM et rédigé par les universitaires partenaires sous la coordination d'**Olivier Morin, maître de conférence**, Université de Lyon, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, laboratoire S2HEP (EA4148).

2 Approche critique



Note introductory

La pensée critique est une activité cognitive associée à l'utilisation d'un large éventail de nos facultés mentales. Apprendre à penser de façon critique, analytique et évaluative en utilisant les processus mentaux tels que l'observation, la catégorisation, la sélection et le jugement est un moyen de sélectionner et d'assimiler des informations fiables sur le monde afin de développer des positions conscientes et fondées (Trinchero, 2012).

Prenant appui sur les travaux de Kuhn et Dean (2004), Gagnon (2017) montre que la

posture épistémologique (objectiviste, réaliste, absolutiste, évaluative) adoptée face aux savoirs conditionne la fonction accordée à l'exercice d'une pensée critique. Pour suivre la pensée critique, différents auteurs peuvent considérer par exemple la production d'un raisonnement justifié, l'interrogation de la validité de données, l'identification des incertitudes, la disposition à problématiser, ou encore la disposition à penser par soi-même y compris en opposition vis-à-vis de son groupe social.

L'approche critique dans l'Éducation au Développement Durable et à la Solidarité Internationale (EDDSI)

L'approche critique est avant tout en EDDSI une démarche qui permet de fonder ses choix sur des connaissances tirées de sources fiables, en prenant de la distance vis-à-vis des préjugés ou des croyances.

Nous considérons avec Jiménez Aleixandre & Puig (2010), la pensée critique comme composée

de deux éléments articulés : la rationalité d'une part, qui conduit à rechercher des preuves tangibles en interrogeant des faits établis, et d'autre part la construction d'une opinion indépendante fondée sur le questionnement du point de vue de son propre groupe social. L'approche critique procède ainsi à la fois de

Le premier niveau concerne la *médiation des contenus* (proposer de «bonnes» expériences, visant précisément les besoins et les capacités de l’élève à ce moment-là), le second concerne la *mise à l’épreuve* et le contrôle de la conformité, de la cohérence et de l’efficacité des *représentations mentales construites*.

En l’absence d’un cadre éducatif adéquat, les apprenants peuvent facilement développer des représentations mentales erronées, déformées ou non optimales. Il est donc important de prévoir des moments réguliers d’expérimentation et de «mise en pratique» de ces représentations dans les formations. Une solution possible consiste à utiliser les stratégies typiques des programmes piagétiens (*Piagetian programs*⁹). Dans ces programmes, il est demandé aux élèves de faire une expérience en activant leurs propres représentations mentales, par exemple en proposant un problème et en les sollicitant pour «inventer» une solution. Cette expérience peut impliquer la manipulation d’objets concrets ou de concepts abstraits, selon le stade de développement atteint par l’enfant (sensorimoteur, préopératoire, des opérations concrètes, des opérations formelles).

Une discussion avec l’enseignant et le groupe est alors engagée, pour donner un sens aux expériences faites, et pendant la discussion, il est possible d’utiliser une série de techniques d’élaboration profonde, comme la formulation guidée de questions, la construction de cartes conceptuelles, la proposition de nouvelles visions et de modèles opérationnels, etc. Cette discussion doit avoir pour but de développer une théorie ou de dégager des principes, que les élèves devront ensuite appliquer à une nouvelle situation ou à un nouveau problème, afin de les amener à faire une nouvelle expérience. Le processus décrit est formalisé par le cycle A-C-I-A: *Activation* (activation des représentations mentales courantes), *Concrete* (expérience), *Invent* (discussion qui prévoit la construction de théories et de principes), *Apply* (application de théories et principes à une nouvelle situation ou problème).

Même si le processus n’est pas aussi structuré et formalisé, il est possible de proposer aux élèves des moments d’exercice et de pratique des représentations qu’ils auront construites dans

9 ES=1,28 (Hattie, op. cit.). Cet «effect size» est le plus élevé parmi ceux que Hattie a attribués aux stratégies éducatives de sa mété-analyse.

des séances de correction un-à-un («l’enseignant ou un de ses pairs corrige le travail de l’élève») ou collectives (le groupe, animé par l’enseignant, corrige le travail de l’élève). Ces moments offrent l’occasion d’un feedback¹⁰ élèves/enseignant (l’enseignant voit comment les élèves appliquent ce qu’ils ont appris et se rend compte s’ils ont compris ou non) et enseignant/élèves (l’enseignant intervient pour corriger les éventuels malentendus), et en même temps ils permettent une évaluation formative¹¹ (l’enseignant vérifie les objectifs qui ont été atteints et ceux qui ne l’ont pas été et met en œuvre des interventions compensatoires).

Le but du feedback doit être non seulement de découvrir et d’éliminer les incohérences et les malentendus, mais surtout de rendre l’élève progressivement autonome dans la régulation de son propre apprentissage, en l’amenant à comprendre par lui-même ce qui «est bon» ou «pas bon» sans toujours dépendre d’un évaluateur externe. Pour cette raison, il est nécessaire de promouvoir l’utilisation de *stratégies métacognitives*¹² auprès des élèves, comme par exemple des stratégies leur permettant de contrôler la bonne compréhension des textes qu’ils lisent et des leçons qu’ils écoutent, ainsi que l’efficacité des stratégies d’étude qu’ils adoptent. Dans ce processus, la réflexion menée par l’enseignant sur ses propres erreurs joue un rôle clé¹³, de même que les processus d’auto-verbalisation de ce qui a été appris, soutenus également par des questions posées en vue de vérifier la compréhension du matériel d’étude (*self-verbalization & self-questioning*¹⁴).

Les représentations construites par l’élève doivent être automatisées¹⁵, afin d’optimiser la charge cognitive associée à leur utilisation, à la fois pour donner un sens aux nouvelles informations vécues et pour réaliser des activités qui nécessitent ces représentations. L’automatisation de l’utilisation des représentations se fait par le biais d’une «pratique délibérée» (c’est-à-dire intentionnelle, intrinsèquement motivée), qui représente en même temps une occasion d’expérimentation et de retour d’informations

.....

10 ES=0,73 (Hattie, op. cit.); ES=0,74 (Marzano et al., op. cit.).

11 ES=0,90 (Hattie, op. cit.).

12 ES=0,69 (Hattie, op. cit.); ES=0,72 (Marzano et al., op. cit.).

13 Clark (op. cit., 229).

14 ES=0,64 (Hattie, op. cit.).

15 Clark et al. (op. cit., pages 233-235).

l'argumentation et de l'émancipation sociale. Elle nécessite un investissement de ressources physiques (pour trouver les meilleures sources d'information) et mentale (pour les analyser, évaluer, synthétiser et produire des idées cohérentes et démontrables).

Mais l'exercice de la pensée critique peut dans certaines situations être limité pour des raisons émotionnelles et affectives (Jimenez-Aleixandre, 2006 ; Simonneaux L. & Simonneaux J., 2009). Ce point est particulièrement sensible dans l'EDDSI qui soulève des questions de

rapport au risque, à l'avenir, à l'altérité. Cela pose le problème de la construction et la diffusion de croyances parfois totalement erronées, qui peuvent provenir de stéréotypes et de préjugés. C'est pourquoi nous abordons en EDDSI l'approche critique comme l'habileté à déconstruire des informations pour comprendre comment elles ont été socialement construites (Bader, Jeziorski & Therriault, 2013).

Des indicateurs de l'approche critique en EDDSI



L'élève

reconnait dans les discours et les corpus documentaires ce qui relève du système de pensée qu'adoptent les auteurs

reconnait les significations explicites et implicites d'un message, les points de vue et les valeurs morales et culturelles sous-jacentes

justifie ses choix en argumentant ; réfléchit sur sa façon d'utiliser les informations à sa disposition pour construire son raisonnement et justifier son point de vue



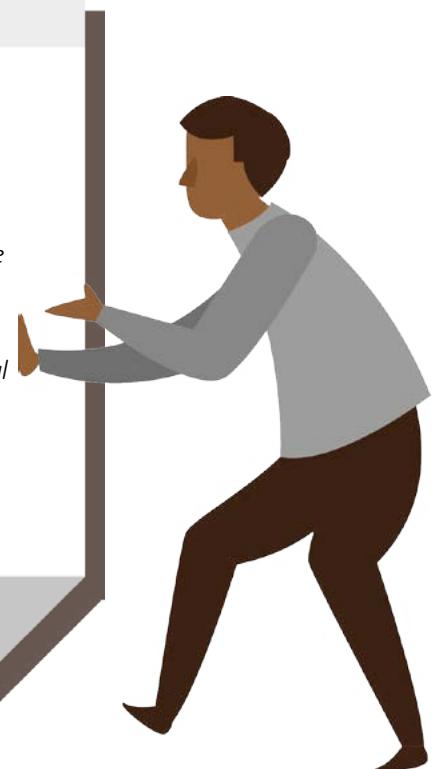
L'enseignant

développe les démarches interdisciplinaires de son établissement et sélectionne des experts sur les territoires en mesure d'apporter des éclairages variés sur les situations-problèmes

sélectionne des documents présentant une diversité de système de pensée et de points de vue

Références pour aller plus loin ...

- 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.
- Gagnon, M. (2017). Éviter l'amnésie épistémologique pour favoriser le développement de la pensée critique des élèves. *Bulletin du CREAS (Centre de Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage des Sciences)*(4), 13-20.
- Jiménez-Aleixandre, M., & Puig, B. (2012). Argumentation, Evidence Evaluation and Critical Thinking. Dans B. Fraser, K. Tobin, & C. McRobbie, *Second International Handbook for Science Education* (Vol. 2, pp. 1001-1017). Dordrecht: Springer.
- Jiménez-Aleixandre, M.-P. (2006). Les personnes peuvent-elles agir sur la réalité ? La théorie critique et la marée noire du Prestige. Dans A. Legardez, & L. Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité- Enseigner les questions vives* (pp. 105-117). Paris: ESF.
- Simonneaux, L., & Simonneaux, J. (2009b). Socio-scientific reasoning influenced by identities. *Cultural Studies of Science Education*, Vol.4(n°3), 705-711.
- Trinchero, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.



Fiche tirée de l'étude de caractérisation des compétences transversales réalisée en 2018 dans le cadre du projet ACTECIM et rédigé par les universitaires partenaires sous la coordination d'**Olivier Morin, maître de conférence**, Université de Lyon, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, laboratoire S2HEP (EA4148).

3 Engagement citoyen



Note introductory

Pour Morin, 1999 (p 60) : « La démocratie est plus qu'un régime politique ; c'est la régénération continue d'une boucle complexe et rétroactive : les citoyens produisent la démocratie qui produit les citoyens ». Le terme citoyenneté indique l'appartenance à un groupe qui partage un ensemble de valeurs fondamentales exprimées dans le droit et la législation. L'engagement citoyen d'une personne peut être mesuré par son niveau

d'intervention dans des processus de prise de décisions éclairées pour un bien commun. Un citoyen actif (Levinson & al., 2017) ne limite pas son action à développer la prise de conscience d'un nécessaire dialogue constructif et démocratique, il aide aussi à le mettre en place avec les autres citoyens. L'engagement citoyen passe ainsi par l'utilisation des médias comme instruments de participation démocratique.

L'engagement citoyen dans l'Éducation au Développement Durable et à la Solidarité Internationale (EDDSI)

La consommation d'énergie et de ressources environnementales par les individus dans les pays occidentaux ne représente qu'un tiers de l'ensemble, le reste étant consommé par les entreprises et les grandes institutions, la même disproportion étant observée à propos des sources de pollutions et de déchets (Gardner & Stern, 2002). Même si les actions privées en matière de gestion environnementale

sont essentielles, les actions collectives le sont bien davantage, « *d'où l'importance de travailler [en EDDSI] la notion de bien commun afin d'articuler la sphère publique et la sphère privée, de déchiffrer le fonctionnement des institutions et de montrer que les citoyens peuvent jouer un rôle politique actif* » (Morin, 2013, p 65).

L'engagement citoyen est aisément induit dans un projet EDDSI dès lors que les élèves sont placés dans une situation-problème¹ ou un espace de problématisation qui favorise des délibérations (par exemple en France les Conseils de la vie collégienne – CVC – ou lycéenne – CVL –, voire à d'autres échelles, les conseils de quartier, les conseils municipaux ou départementaux jeunes, etc.).

.....

¹ Nous entendons « situation-problème » au sens d'Astolfi (1993). Voir une reprise de la définition sur le site de l'Académie de Montpellier : <https://bit.ly/2y0UBzK>

La citoyenneté active implique d'être au courant de ses droits et devoirs ainsi que des différents espaces et instances de prise de décision. Lorsque le citoyen a conscience qu'il s'inscrit dans un territoire dans lequel il a un pouvoir d'initiative et d'action, il peut identifier les besoins et les transformer en objectifs en tenant compte des enjeux et des points de friction. Être force de proposition en étant capable de contextualiser et d'adapter sa communication à un public précis tout en utilisant les médias de façon éclairée finalise la démarche de l'engagement citoyen.

Des indicateurs de l'engagement citoyen en EDDSI



L'élève

identifie des besoins et opère des choix éclairés

reconnaît les sources fiables d'information, et saisit dans la masse d'informations celles pertinentes pour le choix qu'il doit opérer

utilise les informations à sa disposition pour construire une opinion éclairée et cohérente

pointe les enjeux et points de friction, identifie les normes, valeurs, et les différents types d'engagement

a conscience qu'il s'inscrit dans un territoire apprenant

argumente ses choix en tenant compte de son public

tient compte de l'accueil du public pour amender sa proposition si nécessaire

fait preuve d'empathie dans toutes les étapes de la démarche



L'enseignant

favorise et maîtrise la pédagogie de projet

conçoit et met en place des situations-problèmes d'éducation aux médias et à l'information

organise, provoque et régule des débats interrogeant les valeurs avec les élèves

met en place un réseau d'échange et de partenariat

Références pour aller plus loin ...



- Astolfi, J.-P. (1993). Styles d'apprentissage et modes de pensée. Dans J. Housaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (éd. 1994, pp. 301-314). Paris: ESF.
- Gardner, G., & Stern, P. C. (2002 2nd ed.). *Environmental problems and human behaviour*. Boston: Allyn & Bacon.
- Levinson, R. and PARRISE consortium. (2017). Socio-scientific based learning: taking off from STEPWISE. In J.L. Bencze (Ed.), *Science & technology education promoting wellbeing for individuals, societies environments* (pp. 477-502). Dordrecht: Springer.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Unesco.
- 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.

Fiche tirée de l'étude de caractérisation des compétences transversales réalisée en 2018 dans le cadre du projet ACTECIM et rédigé par les universitaires partenaires sous la coordination d'**Olivier Morin, maître de conférence**, Université de Lyon, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, laboratoire S2HEP (EA4148).

4 Interculturalité



Note introductory

La compétence interculturelle désigne l'ensemble opérationnalisable et transférable de connaissances, habiletés, aptitudes et attitudes qui facilitent, d'une part, l'intégration culturelle et sociale de l'individu dans une société multiculturelle et, d'autre part, favorisent ses performances sociales et intellectuelles dans le contexte de la diversité culturelle¹.

1 Voir Huber & Reynolds (2014), pp 83-85

Michalon (2002) propose de penser l'idée de culture comme l'ensemble des solutions trouvées par un groupe aux défis de son environnement. Nous retiendrons cette orientation pro-active, qui conduit à penser la culture comme un lien social construit. L'interculturalité est alors le processus (Abdallah-Pretceille, 2010) par lequel une personne est confrontée aux normes d'un groupe d'appartenance différent des siens.

L'interculturalité dans l'Éducation au Développement Durable et à la Solidarité Internationale (EDDSI)

L'EDDSI est une démarche éducative qui permet à l'élève de prendre conscience des problématiques globales du monde actuel et d'agir. L'interculturalité peut être décrite comme le processus par lequel des groupes de personnes prennent en charge la complexité et les incertitudes des situations - problèmes complexes en visant l'intégration de la diversité

de points de vue au sein des groupes. Elle requiert l'habileté de chacun à réfléchir collectivement à des solutions, d'avoir conscience qu'il appartient à des groupes sociaux de différentes natures et à différentes échelles, sans repli identitaire.

La confrontation aux normes d'autres groupes sociaux permet aux élèves de questionner leurs a priori, de développer une

ouverture d'esprit leur permettant de s'ouvrir à l'Autre et d'être conscients de leur propre culture¹. Ils peuvent ainsi approcher des problématiques spécifiques à leur territoire, mais aussi à celui de l'Autre, dans une perspective multiculturelle pour construire collectivement des actions et des solutions pour un bien commun prenant en compte les besoins individuels.

L'éducateur doit bien connaître les

1 Voir Morin (2013, pp 126-131)

caractéristiques culturelles de sa classe (groupe multiculturel). Il doit être capable d'organiser le temps de travail de sorte qu'il arrive à construire des compétences disciplinaires et des compétences interculturelles. Il doit être en mesure d'accompagner les élèves dans leur expérience interculturelle (déroulement et relecture/analyse/synthèse) nécessitant flexibilité et adaptabilité aux contextes spécifiques de sa mise en pratique.

Des indicateurs de l'interculturalité en EDDSI



L'élève

identifie des éléments socio-culturels dans les différentes façons de problématiser la situation

explicite sa façon de prendre en compte la dimension culturelle des problématiques

cherche des solutions conciliant les aspects particuliers de son identité culturelle avec celles d'autres groupes

ajuste son mode de communication à la différence interculturelle

communique dans des groupes nationaux et internationaux pour que les tâches collectives soient effectuées

intègre de façon cohérente les résultats de la communication interculturelle à sa production



L'enseignant

construit des situations-problèmes qui mobilisent l'identité culturelle des élèves et intègrent des approches variées

motive les élèves et suscite leur intérêt par rapport aux problèmes liés au DD-SI d'un autre groupe culturel

connait les traits culturels du groupe d'élèves, favorise leur expression, tout en étant vigilant aux stéréotypes

agit en tant que médiateur culturel (traduit, aide à interpréter, reformule, explique, etc.)

gère des situations de conflits/blocages communicationnel

accompagne les élèves pour identifier des stratégies efficaces de travail (type d'activité, forme d'organisation, méthode de travail, technique d'apprentissage) et facilite la communication virtuelle

aide les élèves à s'interroger sur les effets de la communication interculturelle

Références pour aller plus loin ...



- Abdallah-Pretceille, M. (2010). La pédagogie interculturelle, entre multiculturalisme et universalisme, Education et formation interculturelles : regards critiques. *Recherche en éducation* (n°9), 10-17.
- Huber, J., & Reynolds, C. (2014). *Développer la compétence interculturelle par l'éducation*. Strasbourg: Editions du conseil de l'Europe.
- Michalon, C. (2002). *Histoire de différences, différences d'histoires*. Saint Maur: Sépia.
- 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.

Fiche tirée de l'étude de caractérisation des compétences transversales réalisée en 2018 dans le cadre du projet ACTECIM et rédigé par les universitaires partenaires sous la coordination d'**Olivier Morin, maître de conférence**, Université de Lyon, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, laboratoire S2HEP (EA4148).

4



Les compétences en situation

S'inspirer des retours d'expérience des parcours pédagogiques d'éducation au développement durable et à la solidarité internationale développés par les établissements scolaires européens partenaires du projet ACTECIM

La citoyenneté mondiale est une compétence globale issue de la combinaison de ressources, qui ne se réduit pas à leur somme. Chaque domaine de compétence peut être mobilisé en réponse à différentes questions, et chaque question peut renvoyer à plusieurs domaines de compétences. Convoqués ensemble dans les situations-problèmes, ces domaines de compétences entrent en résonance, et c'est à partir du juste équilibre ménagé entre eux que l'approche éducative trouvera son sens.

Nous proposons dans cette section une illustration de la manière dont une démarche peut interroger de manière explicite et simultanée les quatre domaines travaillés. Les fiches présentées, issues des expériences des établissements parties prenantes du projet ACTECIM, rapportent une diversité de démarches, en mettant en parallèle les actions pédagogiques déployées et les articulations entre les compétences visées (voir aussi la situation-problème abeilles dans la section « Le regard des chercheurs »).

FICHE PROJET

En route vers la COP 23 : partageons nos ressources !

Collège Jean Moulin à Lyon - France

par Alain DEBARD, enseignant

Fiche d'identité du projet

Date de démarrage et durée du projet :

6 septembre 2016

Niveau(x) d'enseignement concerné(s) :

Classe de 3^e (fin du collège et du cycle 4 d'acquisition des compétences)

Nombre d'élèves, d'enseignants et personnels de l'établissement concernés :

30 élèves + 3 enseignants

Thème(s) :
Écologie (ressources et climat), culture (alimentation : production, consommation), citoyenneté

Disciplines :
Géographie et éducation morale et civique, sciences et vie de la Terre, lettres

Problématique abordée

Le partage des ressources, réponse à leur « raréfaction » et à leur hyper-sollicitation

Intégration dans le projet d'établissement :

intégration dans l'Education au Développement Durable, intégrée au projet de notre établissement.

Cadre du déroulement du projet travail en classe, projet interdisciplinaire sciences et vie de la terre, histoire-géographie, français



LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES CIBLÉS

- une problématique didactique : l'acquisition des cinq domaines de formation du socle commun à travers une mobilisation atypique, par leur mise en œuvre dans un contexte « extra-scolaire »
- autonomie des élèves et responsabilisation (mises en œuvre au sein de groupes de travail et au sein d'ateliers : experts, secrétaires, porte-parole, négociateurs)
- ouverture culturelle par la confrontation à d'autres modes de formation et réflexion (élèves, collégiens et lycéens français, italiens et roumains)

Le cadre

Le projet éducatif

Le projet constitue le fruit et l'approfondissement d'expériences passées dans le cadre de projets européens auxquels notre collège a participé (Des Alpes au Sahel !, REDDSO), et s'inscrit également dans le prolongement d'une réflexion engagée à l'occasion de la COP 21 à Paris. Il répond à des besoins identifiés au sein de notre établissement en termes de transversalité et d'ouverture culturelle.

L'ordre des actions

- **phase de sensibilisation aux problématiques** : interventions de l'association ADOS, mobilisation de connaissances au sein des enseignements (géographie, éducation morale et civique, sciences et vie de la Terre : « changement climatique global », qu'est-ce que la « ressource », la COP et son contexte, etc.), acquisitions pratiques d'outils (le débat mouvant, le mur parlant, l'argumentation orale et écrite).
- **élaboration de solutions à différentes échelles par la mise en résonance d'une problématique globale** (la gestion des ressources), **avec la dimension locale et individuelle** : quelles solutions proposées pour une réponse efficace car adaptée aux différentes échelles : locale, territoriale, internationale, et utilisant des relais adaptés ? **Ces solutions sont élaborées par des groupes de travail constitués d'experts, d'un secrétaire, d'un porte-parole.**
- **préparation des « ambassades »** : une **confrontation finale des propositions** portées par chacun des groupes en une **mini-assemblée**, donne lieu à l'adoption par l'assemblée (vote) de **trois propositions** qui seront présentées lors du mini-ONU de Craiova (Roumanie). Les groupes sont refondus en trois « ambassades » accueillant cinq membres chacune (un secrétaire, deux experts, un attaché de presse, un ambassadeur). Les élèves restant en France forment un **pool de presse** afin de relayer les informations et travaux envoyés depuis Craiova au collège, parmi les classes.
- **restitution des « ambassadeurs »** : les projets retenus sont l'objet d'une **présentation solennelle au chef d'établissement** et visent à être intégrés au **projet d'établissement** lors du prochain Conseil d'établissement. Ils sont aussi présentés au **Conseil de vie collégienne**. Des ambassadeurs seront envoyés auprès des écoles et du lycée du secteur afin de présenter leurs travaux et proposer les solutions retenues aux **Conseils d'école** et **Conseil de Vie lycéenne**.

Les partenaires

Association ADOS
">>>> Intervenant associatif



L'ACTION



Place de l'action dans le projet
la classe de 3^e concernée par le projet s'engage dans la diffusion de messages en faveur de la sensibilisation au problème des ressources auprès des autres classes de l'établissement. Présentation de diaporamas réalisés par les élèves (voir le site « l'EDD-SI pour les nuls »).

Lieu de déroulement de l'action

Collège Jean Moulin à Lyon (France), séminaire de Craiova (Roumanie)



Objectifs pédagogiques/compétences visées :
2 interventions de l'association ADOS pour animer les débats et favoriser l'émergence d'idées constructives et concrètes sur l'engagement notamment ;

travail en classe, personnel et en groupe, à partir de lectures en français (Ravages de René Barjavel) qui questionne sur les contraintes de la disparition des ressources et sur les perspectives de la démocratie.

LA DÉMARCHE



Activité 1

analyse de documents, projection d'une vidéo sur le développement durable, travail sur les enjeux

Compétences EDD-SI visées

Approche de la complexité +++ et esprit critique +++



Activité 2 (Avec l'association ADOS)

Débat mouvant sur le thème de l'engagement

Compétences EDD-SI visées

Approche de la complexité ++ et engagement citoyen ++



Activité 3 (Avec l'association ADOS)

Travail sur les différentes propositions d'actions concrètes au collège, à Lyon pour Craiova

Compétences EDD-SI visées

Esprit critique ++, engagement citoyen +++ et interculturalité +++++



Activité 4 (Enseignants du collège et ADOS)

- Préparation et restitution des conclusions des travaux de Craiova
- Transcription dans le contexte du collège et du lycée à Lyon

Compétences EDD-SI visées

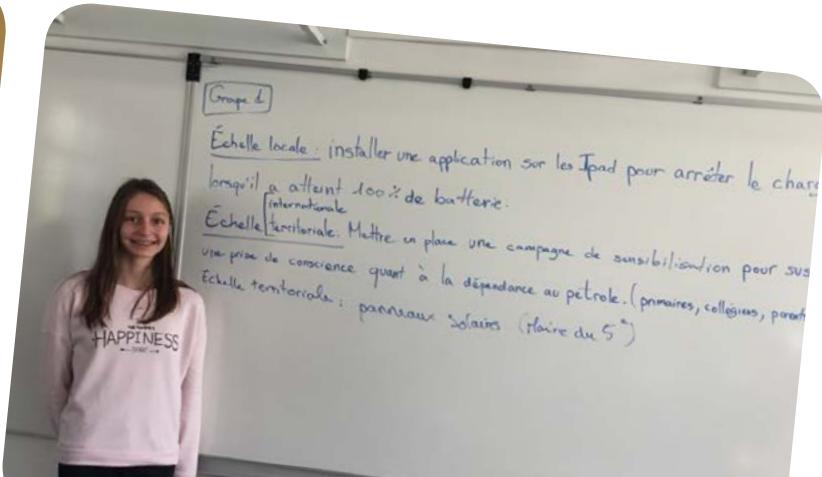
Approche de la complexité ++ , engagement citoyen +++, interculturalité ++

Activité 5

Présentation aux classes

Compétences EDD-SI visées

Approche de la complexité ++, esprit critique ++, engagement citoyen +++



Les productions liées au projet



UNE CHAÎNE YOUTUBE

www.youtube.com/channel/UCOHVUYIDR-pfMvjIaiAN6RA



ACTECIM LYON

15 abonnés

ACCUEIL

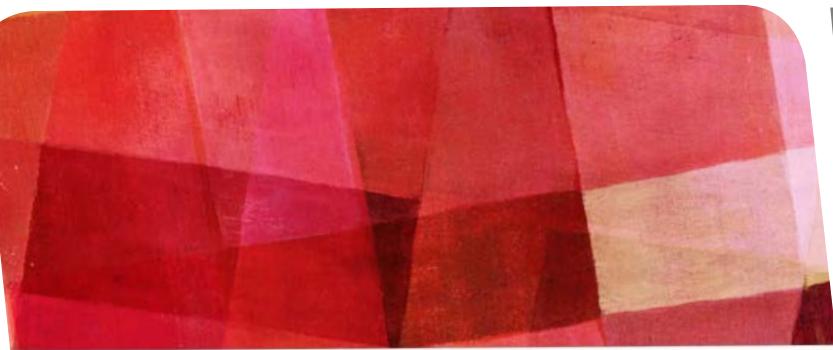
VIDÉOS

PLAYLISTS

CHAÎNES

Les effets produits en termes de compétences acquises

- la mobilisation de la classe est forte, des « ambassadeurs » ont poursuivi leurs actions, au lycée et à l'international ;
- participation à la réunion du Lycée Dalmasso au Piémont en Italie où des représentations d'élèves des trois territoires présents au séminaire de Craiova se sont retrouvées pour échanger.



'N ROUTE VERS LA COP 23



FICHE PROJET

Une graine pour l'avenir

Lycée polyvalent François-Jean Armorin
à Crest - France

par Mme CORNILLON et Mme ARNAUD, enseignantes

Fiche d'identité du projet

Date de démarrage et durée du projet :
octobre 2016 – juin 2017

Niveau(x) d'enseignement concerné(s) :
1^{ère} scientifique (*En France la filière S – ou scientifique – est l'une des trois filières de la voie générale menant au baccalauréat – les deux autres étant les filières L (littéraire) et ES (économique et social)*)

Nombre d'élèves, d'enseignants et personnels de l'établissement concernés :

30 élèves + 2 professeurs

Thème(s) :
réchauffement climatique et agriculture

Disciplines :
Sciences de la vie et de la Terre (SVT),
histoire-géographie

Problématique abordée
comment la filière des semences peut-elle amener des réponses à la nutrition de l'humanité de demain ?

Intégration dans le projet d'établissement:
Le développement durable est explicitement inscrit dans le projet d'établissement.

Cadre du déroulement du projet
Travaux en classe : travaux pratiques autour des graines et des différents types d'agriculture et mise en place d'un débat entre classes de 1^{ère} S (scientifique) et 1^{ère} ES (économique et social) pour croiser les regards et les approches des deux filières.



LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES CIBLÉS

- Prendre conscience des impacts des modes de vie sur l'environnement et leurs liens avec le réchauffement climatique
- Faire preuve d'**esprit critique** en étudiant la conduite d'une culture quant à son impact sur l'environnement
- **Comprendre les enjeux** des nouvelles technologies sur la gestion durable de la production agricole et la mise en place des pratiques raisonnées dans l'agriculture de demain
- **Mettre en évidence** les métiers de la filière agro-alimentaire.

Le cadre

Le projet éducatif

Ce projet est né à la suite de la projection au lycée de différents films programmés dans le cadre du Festival Alimenterre¹ en 2016 (films fournis par l'association le Grain Drôme-Ardèche) en particulier le film *La guerre des graines*².

Il répond au besoin identifié suivant : travailler différemment autour d'un projet commun.

L'ordre des actions

- **Action 1** : sensibiliser et interpeller les élèves sur les enjeux des nouvelles technologies sur la gestion durable de la production agricole : projection du film et débat
- **Action 2** : comprendre les différentes formes d'agriculture et leurs impacts (travaux pratiques en classe + sortie sur le terrain)
- **Action 3** : organisation d'un jeu de rôle et de simulation d'une séance de négociation de la COP22 devant aboutir à un nouvel accord international sur le climat, applicable à tous les pays, dans l'objectif de maintenir le réchauffement climatique mondial en deçà de 2°C (non abouti par manque de temps en fin d'année scolaire).

1 Organisé chaque année du 15 octobre au 30 novembre, le Festival ALIMENTERRE est un événement international qui amène les citoyens à comprendre les causes de la faim et à se mobiliser pour l'accès de tous à une alimentation suffisante et de qualité en France et dans le monde. Autour d'une sélection de films, le Festival invite les citoyens à participer à des débats lors de projections et à rencontrer des acteurs divers venus d'ici et d'ailleurs qui œuvrent pour une agriculture et une alimentation durable. Plus d'infos : www.festival-alimenterre.org/page/festival-films-alimenterre.

2 Film en accès libre sur www.youtube.com/watch?v=vGtGSFneI7o

Les partenaires

CPIE du Vercors¹ >>> Intervenant ponctuel pour illustrer les différentes formes d'agricultures présentes sur le plateau du Vercors

1 Un centre permanent d'initiatives pour l'environnement (CPIE) est une association labellisée qui agit dans deux domaines d'activités en faveur du développement durable : l'accompagnement des territoires au service de politiques publiques et de projets d'acteurs ; la sensibilisation et l'éducation de tous à l'environnement. Plus d'infos sur : <http://www.cpie.fr/spip.php?rubrique43>

L'ACTION

Place de l'action dans le projet

Action en trois parties ayant pour objectif de travailler différemment autour d'un projet commun.



Lieu de déroulement de l'action

au sein de l'établissement

Objectifs pédagogiques/compétences visées :

Permettre de mettre en relation les pratiques alimentaires individuelles et les problématiques de gestion de l'environnement telles que les sciences de la vie et de la Terre permettent de les aborder scientifiquement.



Note :

Préparation du débat, mais non abouti par manque de temps en fin d'année

LA DÉMARCHE

Activité 1

projection-débat autour du film La guerre des graines

Compétences EDD-SI visées

Approche de la complexité et esprit critique

Les élèves découvrent les nouvelles technologies agricoles, comprennent les enjeux actuels autour de l'agriculture et alimentation, comparent les systèmes et analysent les points positifs et négatifs.

Activité 2

sortie sur le terrain à la rencontre des acteurs du monde agricole et travaux pratiques en classe

Compétences EDD-SI visées

Approche de la complexité, esprit critique et interculturalité

Les élèves comprennent les problématiques et les solutions mises en œuvre, comparent différents systèmes sur le terrain en rencontrant les différents acteurs impliqués. En classe ils expérimentent les nouvelles technologies et en saisissent les enjeux.

Activité 3

organisation d'un Simul'ONU dans le cadre de la COP22 sur le changement climatique

Compétences EDD-SI visées

Approche de la complexité, engagement citoyen et interculturalité

Les élèves défendent des positions de différents pays et systèmes / techniques agricoles ; ils prennent position et élaborent un texte commun. Ils prennent conscience de la nécessité de participer à un débat et pour cela d'écouter les autres et de défendre ses positions en argumentant.

Méthodes d'évaluation utilisées

L'action n°2 (sortie sur le terrain) a été évaluée sous la forme de travaux pratiques en cours de sciences et vie de la terre.



FICHE PROJET

Imagine ta ville européenne de demain

Collège E Perrier de la Bathie à Ugine - France

par Olivier Depeyre et Emmanuelle Marchese, enseignants

Fiche d'identité du projet

Date de démarrage/durée du projet :
septembre 2016 – janvier 2017

Niveau(x) d'enseignement concerné(s) :
cycle 4 (5ème, 4ème et 3ème)

Parties prenantes :
élèves : 2 niveaux d'élèves (5e et 4e) + l'atelier Erasmus : 17 élèves. Enseignants : 5 (H/G, SVT, Documentation). Personnels : service de gestion et agents

Thème(s) :
Agriculture, équilibre alimentaire, santé, approvisionnement, architecture

Disciplines :
Histoire-géographie, Sciences de la vie et de la Terre (SVT), documentation

Problématique abordée
Comment nourrir les hommes dans la ville de demain ?

Intégration dans le projet d'établissement
s'intègre dans 3 axes du contrat d'objectif¹ d'alors : culture, développement durable, autonomie des élèves

Cadre de déroulement du projet :
16h par classe, en mêlant des séances disciplinaires, des séances en co-enseignement (à plusieurs professeurs), rencontres/interviews de partenaires, travail en atelier durant la pause méridienne, et confrontation des résultats entre classes de niveaux différents lors d'une après-midi banalisée

1 Contrat d'objectifs : «Dans chaque établissement, doit être établi un projet de contrat d'objectifs. En cohérence avec le projet d'établissement, et sur la base des orientations fixées aux niveaux national et académique, il définit des objectifs à atteindre à une échéance pluriannuelle (de 3 à 5 ans) sous forme d'un programme d'actions, dont la mise en œuvre peut être facilitée voire conditionnée par un appui des services rectoraux. Les indicateurs permettant d'apprécier la réalisation de ces objectifs sont mentionnés dans le contrat » (extrait du bulletin officiel n° 36 du 6 octobre 2005).



LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES CIBLÉS

- > Permettre une approche de la complexité et des enjeux liés à l'alimentation de la population des villes de demain.
- > Elaboration d'une argumentation critique concernant nos choix alimentaires.
- > Présentation construite à l'oral face à un public, débat.

Les partenaires

Grand Bivouac

(festival du voyage organisé chaque année à Albertville)

>>> Accueil et animation du temps fort (conférence grand public sur l'écovillage, diffusion d'un film)



Service de gestion / Cuisine du collège

>>> Intervenants ponctuels au sein du collège : la gestionnaire et les agents interviennent pour créer avec les élèves des menus équilibrés, pour faire la tonte raisonnée (chèvres à la place de tondeuses...)

AMAP¹ le Bio Corti, représentée par Olivier Cartier-Moulin

>>> Intervenant ponctuel et pourvoyeur de contacts

Conseil d'architecture, d'urbanisme et d'environnement (CAUE²) de Savoie

>>> Intervenant ponctuel

Spirulinier savoyard / restaurateur cultivateur en permaculture

>>> Intervenant ponctuel

Ecovillage AiH (Andelssamfundet i Hjortshøj) de Hjortsoj (Aarhus, Danemark)

>>> Témoin d'une pratique collective de l'agriculture raisonnée

.....

1 Le sigle AMAP fait référence aux associations pour le maintien d'une agriculture paysanne ou de proximité. Plus d'infos sur les AMAP : <http://reseau-amap.org/>

2 Les CAUE sont des structures associatives départementales créées par la loi française. Ils viennent en appui à la décision politique dans ses domaines d'intervention et d'expertise. Voir le site du CAUE de Savoie : <http://www.cauesavoie.org>



Le cadre

L'historique

Le projet s'intègre dans le projet Erasmus + KA2 « Imagine aujourd'hui la ville européenne de demain ». Chaque année sont développées 2 thématiques, nourrir les hommes demain étant la première de l'année 2016-2017. Les professeurs impliqués ont choisi de travailler avec deux niveaux de classe et un atelier Erasmus. Nous avions deux partenaires privilégiés et une équipe de gestion partie prenante qui nous ont appuyés dans la construction des séquences pédagogiques et la prise de contacts avec des professionnels.

Le projet éducatif

EPI¹ alimentation (histoire-géographie, sciences de la vie et de la terre, documentation)

A la fin des 4 premières séances disciplinaires, on nourrit une carte mentale avec les principales informations du cours (sur la base de la carte mentale présente dans le manuel d'histoire-géographie). 5 ou 10 minutes. Sur papier. Une par classe.



Séance 5

Brainstorming à partir de la carte mentale de la classe, et de la question : « Comment répondre à nos besoins alimentaires dans la ville de demain ? ». Les élèves proposent des idées.

On forme 8 groupes de 3 élèves. Chaque groupe choisit un défi (1, 2 ou 3).

Sur la base des repas à thèmes et des idées des élèves, on a inventé 3 défis, qui se déclinent en 3 pistes de travail :

- défi 1 : produire plus, avec moins de ressources (insectes, viande in vitro, algues, céréales)
- défi 2 : accroître les surfaces cultivées (agriculture verticale, culture de champignons sous terre, achat de terre cultivable, circuit court)
- défi 3 : diminuer les gaspillages alimentaires (accroissement des inégalités, sensibilisation au gaspillage, recycler ses déchets pour se nourrir ou sous forme de compost)

Un corpus documentaire est donné au groupe, avec 4 petits articles, un sur chaque piste. Les différents groupes choisissent de se concentrer sur une piste.

Création d'une affiche par groupe.

Recherches autour du défi et de la piste (avec e-sidoc² pour limiter la dispersion, implique pour l'enseignant documentaliste de répertorier en amont plusieurs ressources : sites internet, articles papier et documentaire) Mise en page sous forme d'affiches. Avec structure imposée.

Présentation orale

Durant les heures de vie de classe (HVC³), quatre groupes ayant choisi des défis ou pistes différents iront présenter leur affiche aux classes de 4e et 3e.

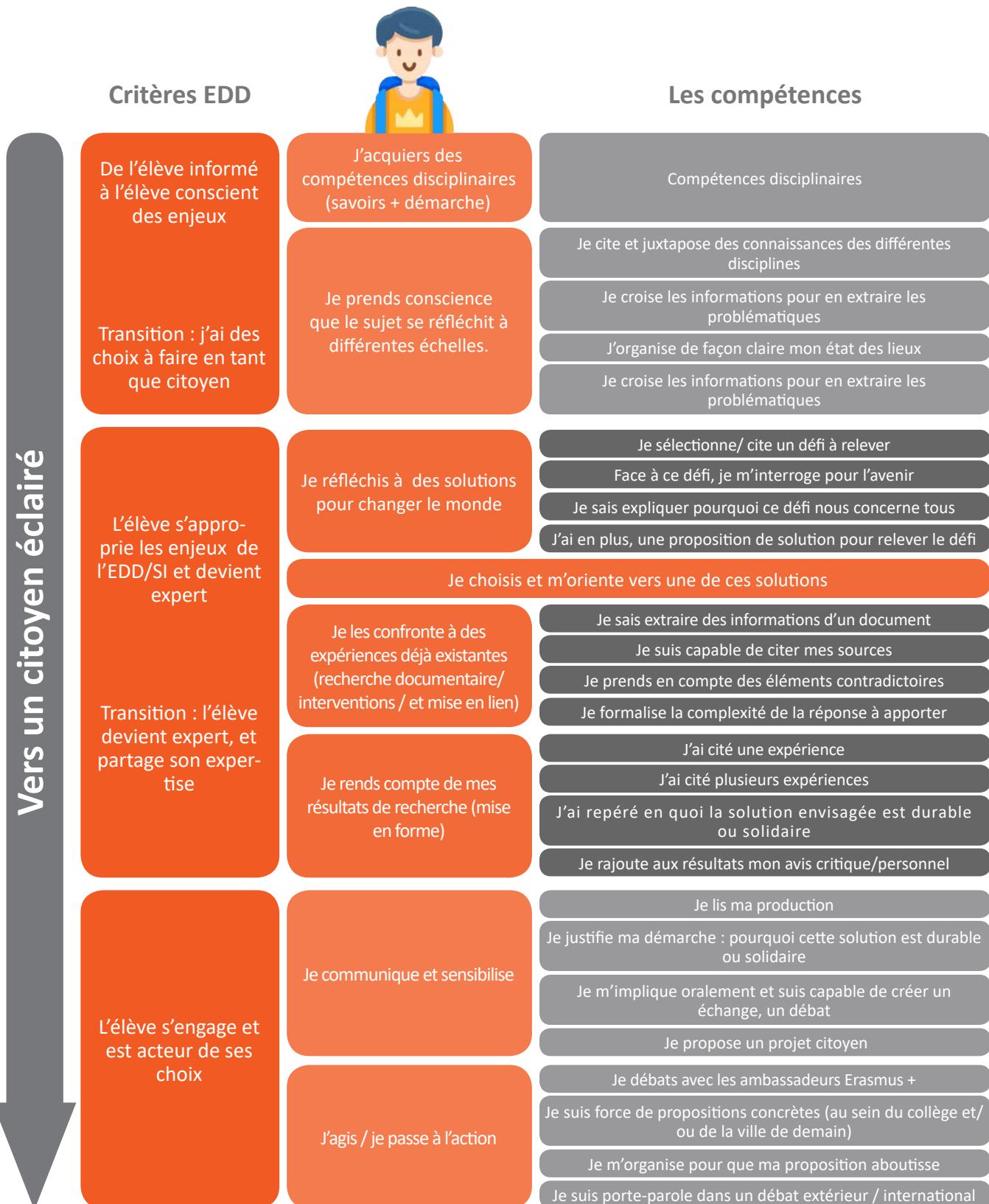
→ Prévoir une feuille à faire remplir aux élèves qui écouteront la présentation sur la base de propositions à faire à la cantine.

¹ EPI : enseignement pratique interdisciplinaire. Modalité d'enseignement créée en 2016 dans le cadre de la réforme du collège. Mobilisant au moins deux disciplines, ils permettent de construire et d'approfondir des connaissances et des compétences inscrites dans les programmes d'enseignement. Ils s'appuient sur une démarche de projet et conduisent à une réalisation concrète, individuelle ou collective.

² E-sidoc : e-sidoc permet la mise en place, sur Internet, d'un portail d'information et de recherche documentaire, destinés aux élèves et à la communauté éducative d'un établissement d'enseignement du second degré.

³ Dix heures de vie de classe (HVC) sont inscrites chaque année dans les emplois du temps de tous les collégiens. Elles ont pour principal objectif de donner la parole aux élèves et d'instaurer un dialogue avec l'équipe éducative du collège.

La démarche



Les productions liées au projet

CRÉATION D'AFFICHES



Affiches Genially¹ créées par les élèves pour préparer le débat entre les classes

(voir ci-dessous)

DES RENCONTRES...



... lors de la semaine transnationale d'échange à Albertville : interview radio, conférence, disco soupe²

1 Genially est un outil en ligne qui permet de créer des images, des posters, des présentations avec des contenus interactifs. Voir <https://www.genial.ly/>

2 « Les Disco Soupes sont des sessions collectives et ouvertes de cuisine de fruits et légumes rebuts ou invendus dans une ambiance musicale et festive. Les soupes, ou autres produits ainsi confectionnés sont ensuite redistribués à tous gratuitement ou à prix libre. Les Disco Soupes permettent l'éducation à une cuisine saine et goûteuse, la (re)découverte du plaisir de cuisiner ensemble, la création de zones de convivialité non marchandes éphémères dans l'espace public, et, bien sûr, la sensibilisation du plus grand nombre au gaspillage alimentaire » (extrait du site <http://discosoupe.org/>)

Les effets produits en termes de compétences acquises

- Les élèves se sont améliorés à l'oral, ont l'impression d'avoir pris confiance en eux, en leur anglais. Cela reste très subjectif et difficilement quantifiable. Mais même les élèves avec les moins à l'aise à l'oral ont osé défendre leurs idées.
- Pour les professeurs, nous avons progressivement appris à lâcher prise. Au début, nous fournissons beaucoup de jalons, sources, bâquilles, voire des scénarios complets. Aujourd'hui, nous apportons plutôt une remédiation ponctuelle en fonction des différents besoins (sources, méthodes, orthographe, notions scientifiques) pour permettre à l'élève de construire son savoir dans un cadre conforme au programme.

Cette semaine a permis aux représentants des élèves des 4 établissements scolaires du projet de se rencontrer autour de cette question : « comment nourrir les hommes dans la ville européenne de demain ? ». Les partenaires du projet (CAUE de Savoie, l'association pour le Grand Bivouac à Albertville et l'écovillage de Hjortshøj) ont aussi participé activement à cette semaine. Nous avons fait appel à des professionnels de la question, des associations locales, des producteurs locaux pour aider les jeunes à avoir différents points de vue, étudier une question sous différents angles, comprendre les initiatives actuelles et ainsi prendre des décisions « éclairées » pour leur ville européenne de demain.

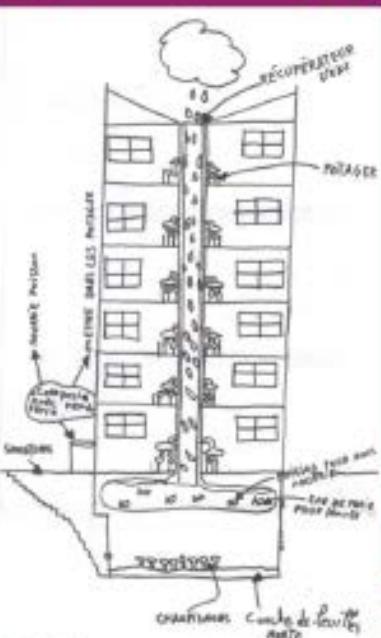
Méthodes d'évaluation utilisées

Grille construite à l'interne par Emmanuelle Marchese, professeure documentaliste et Karine Bidegorry, professeure d'histoire-géographie en octobre 2016, faisant suite à nos premières heures de formation ACTECIM.

Grille d'autoévaluation co-élaborée par élèves et enseignants.

À noter : les partenaires du projet ont contribué à l'évaluation

L'AGRICULTURE VIVRIERE DU FUTUR.



Préserver l'avenir de l'eau.

L'eau de pluie passe par un tuyau qui arrive directement dans un aquarium de poissons et qui sert à arroser les plantes. Dans les composts, il y a des vers de terres qui servent à enrichir la terre des potagers (pour plus de rendements). Les vers de terres servent aussi à nourrir les poissons. Sous l'aquarium, il y aura des champignons qui nous serviront à nous nourrir. Quand on achète l'appartement, on s'engage à s'occuper de son potager.

Points positifs:

- Cela nous nourrit en même temps.
- Cela ne prend pas d'énergie
- Cela ne gâche pas d'eau.
- Création d'emploi.

• Ile de la Réunion



- Allemagne, Neustadt
- Kunsthofpassage



Point négatif:

- Les gens qui ne veulent pas sans occuper.
- Manque de formation des habitants.
- Il peut y avoir des inondations.
- Si il ne pleut pas il y aura moins d'eau.

FICHE PROJET

«Je change/Changeons tous/Ça change tout !»

Lycée D. Berti à Turin - Italie

par **Graziana BONANDIN**, enseignante



Fiche d'identité du projet

Date de démarrage et durée du projet :
décembre 2016-juin 2017. Interventions des partenaires : 30 Janvier, 13 Mars, 20 Mars, 31 Mai, 9 Juin, Janvier-Juin 2017

Niveau(x) d'enseignement concerné(s) :
2[°]E et 2[°]G du Lycée Linguistique

Thème(s) :
environnement, développement durable, changement climatique, information, engagement citoyen

Disciplines :
sciences, géographie, économie, droit, français

Problématique abordée

> développement durable et empreinte écologique : combien nous polluons et quelles bonnes pratiques nous pouvons mettre en place pour améliorer la situation à la maison et à l'école
> réchauffement climatique, information et mise en place d'une campagne de sensibilisation : Que savons-nous du réchauffement climatique ? Sommes-nous capables de rechercher des sources fiables ? Comment construisons-nous une campagne de sensibilisation ?
> engagement citoyen et participation : Comment puis-je m'impliquer pour changer la situation ? (avec des exemples de militants du monde entier)

Intégration dans le projet d'établissement
le projet Actecim donne l'opportunité à nos élèves d'aborder des thèmes à caractère international, en lien avec des partenaires étrangers.

Cadre de déroulement du projet :
le projet a été développé dans des laboratoires interdisciplinaires en classe en collaboration avec des ONG



LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES CIBLÉS

- > Favoriser une approche interculturelle pour chercher des causes et des solutions à un problème
- > Favoriser la prise de conscience et la gestion de la complexité des problèmes
- > Favoriser la prise de conscience de la nécessité d'une attitude solidaire entre les hommes et de l'importance du concept de « citoyenneté active » pour la résolution de problèmes au niveau international
- > Amener à avoir un esprit critique face aux comportements communs ou aux lieux communs
- > Favoriser le travail en groupe à travers des méthodologies d'apprentissage innovantes
- > Améliorer les compétences linguistiques

Le cadre

L'historique

Le projet a été construit à partir des rencontres entre les opérateurs des ONG et les enseignants, pour définir le contenu et la durée du module de formation pour les élèves.

Le projet éducatif

- 1) Octobre 2016 : création du groupe de travail (enseignants et classes) et programmation des interventions pédagogiques ; définition des critères pour le choix des élèves destinés à participer à une rencontre internationale en Roumanie en avril 2017
 - 2) Rencontres avec les ONG pour la définition des objectifs et la programmation des rencontres
 - 3) Entre novembre et mars : déroulement des interventions pédagogiques et des interventions des ONG : projection de documentaires, étude de documents, expériences en laboratoire de science, jeux de rôle, débats en classe, visite et étude de la «Smart place» de Turin, leçons d'économie et intervention d'experts extérieurs sur l' «économie circulaire», réalisation d'une émission radio sur le web (avec les ONG)
 - 4) Février 2017 : choix des élèves pour le voyage en Roumanie
 - 5) Entre février et mars : préparation des élèves à la réalisation des travaux en Roumanie (simulation d'une séance du Conseil régional) et attribution des rôles
 - 6) Avril : réalisation de la mobilité en Roumanie
- Collaboration avec les ONG pour les activités d'éducation à la citoyenneté mondiale, définition des cours de 4 réunions par classe sur le thème de l'environnement et du développement durable, avec un approfondissement sur la participation et la citoyenneté active.
- Réalisation de laboratoires avant et après le séjour à Craiova.
- Elaboration d'une campagne entièrement écrite et conçue par les jeunes élèves des classes impliquées, à l'occasion de la Journée mondiale de l'environnement (5 juin 2017). La campagne a été renommée par les élèves «Nous et l'Environnement» : après avoir fait réfléchir les élèves, des publicités et des interviews ont été élaborées, enregistrées en collaboration avec les ONG Engim et MAIS et Border Radio, puis publiées sur le canal Web créé spécifiquement par les élèves et disponible sur :

www.mixcloud.com/2E_2016_17_Berti/ (écoutable aussi via Mixcloud App).

En ce qui concerne la production et l'enregistrement de la campagne, une partie des étudiants était responsable de la partie technique de la direction (les spots et les interviews ont été enregistrés en utilisant un appareil professionnel mis à notre disposition par Radio Border), d'autres se sont occupés de la partie web (création de compte pour la publication de l'audio sur Mixcloud, gestion du dossier partagé sur Google Drive avec tous les matériaux du projet, laboratoires etc).

En outre, sur le blog de l'école "Circular Berti", nous avons documenté la visite de la Piazza Risorgimento à Turin, la première place «smart» en Italie.

Les partenaires

ONG ENGIM Internazionale

>>> Intervenant ponctuel



ONG M.A.I.S. ong

>>> Intervenant ponctuel

L'ACTION

«JE CHANGE/CHANGEONS TOUS/ ÇA CHANGE TOUT !»

Place de l'action dans le projet

présenter les contenus liés aux changements climatiques et leurs enjeux économiques et sociaux.



Lieu de déroulement de l'action

classe, salle de conférences, laboratoire de science, place de Turin

Objectifs pédagogiques :

- > Acquisition de connaissances scientifiques liées aux problèmes environnementaux
- > Compréhension de l'importance de l'engagement personnel et communautaire pour une approche constructive face aux problèmes de la pollution
- > Compréhension de documents authentiques en langue française
- > Expression en langue française sur des thématiques environnementales
- > Compréhension des valeurs de solidarité humaine dans la mise au point d'une stratégie planétaire de résolution des problèmes environnementaux



Compétences visées :

Approche de la complexité

Comprendre la complexité des enjeux économiques, sociaux, environnementaux dans un contexte réaliste

Esprit critique

Analyser les différents points de vue des acteurs sociaux

Engagement citoyen

- S'engager pour la résolution des problèmes de la communauté
- Proposer des solutions
- Prendre des décisions conscientes

La démarche

Activité 1

Descriptif

Attribution de rôles pour la simulation du débat : journalistes, ambassadeurs, secrétaires

Compétences EDD-SI visées

- Approche de la complexité
- Esprit critique

Activité 2

Descriptif

Elaboration des propositions à présenter

Compétences EDD-SI visées

- Approche de la complexité
- Esprit critique
- Engagement citoyen

Activité 3

Descriptif

Débat public

Compétences EDD-SI visées

- Esprit critique
- Engagement citoyen

Activité 4

Descriptif

Prise de décision avec vote

Compétences EDD-SI visées

- Approche de la complexité
- Esprit critique
- Engagement citoyen

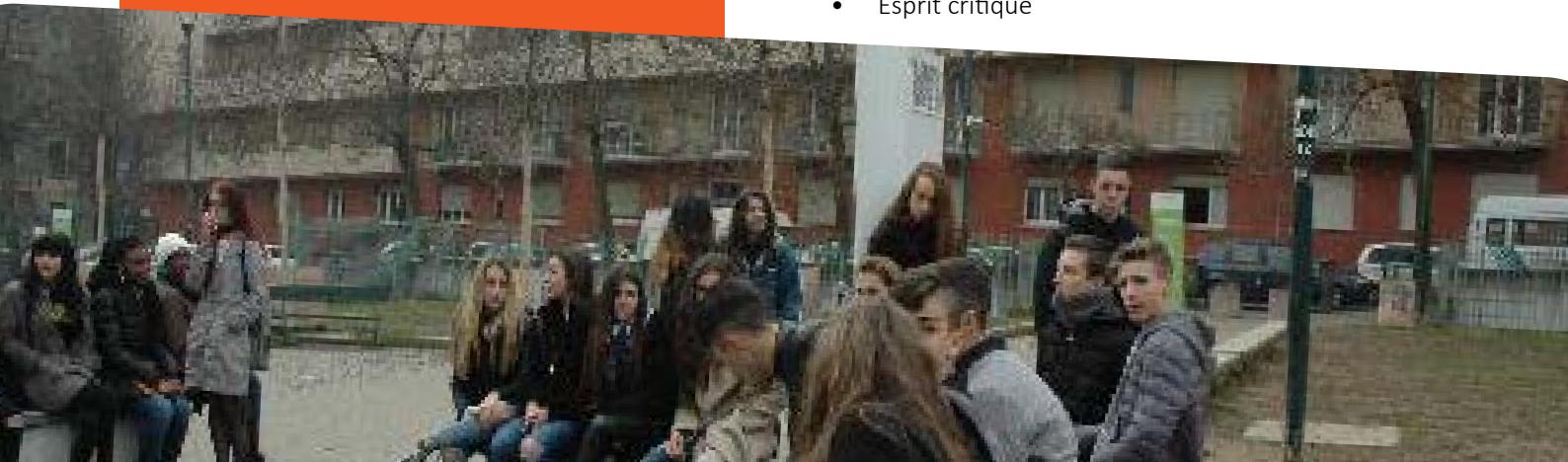
Activité 5

Descriptif

Débriefing dans les deux classes

Compétences EDD-SI visées

- Esprit critique



Les productions liées au projet



UNE CAMPAGNE DE SENSIBILISATION

Le projet a donné lieu à une campagne de sensibilisation intitulée «Nous et l'Environnement» publiée sur le canal Web créé spécifiquement par les élèves et disponible sur: www.mixcloud.com/2E_2016_17_Berti/ (écoutable aussi via Mixcloud App).



SITE WEB

Sur le site du Lycée Berti un lien conduit aux activités des élèves concernant l'« économie circulaire »
<http://circularberti.liceoberti.it>

Les effets produits en termes de compétences acquises

- Les élèves ont amélioré leur expression orale en français en exerçant leur capacité à argumenter des choix, à défendre des opinions et à partager des expériences. Leur sensibilité aux thèmes environnementaux s'est accrue ainsi que l'attention portée aux problématiques concernant des régions très lointaines. Ils ont pu en outre affiner leur sens critique par rapport aux lieux communs ou aux informations reçues dont on ne connaît pas la source.
- Les enseignants ont expérimenté des outils pédagogiques plus opérationnels et ont été obligés de se confronter à des réalités différentes, en justifiant leurs choix didactiques.

Méthodes d'évaluation utilisées

Nous avons utilisé la méthode RIZA (de l'Université de Turin) sur l'évaluation des niveaux de compétences selon différents descripteurs et indicateurs. Un pré-test a vérifié le niveau initial des compétences visées puis à la fin du projet en post-test a permis d'évaluer l'évolution des compétences visées.



FICHE PROJET

Beaulard, une station touristique respectueuse de l'environnement IISS Des Ambrois à Oulx - Italie

par Chiara PISACANE, enseignante

Fiche d'identité du projet

Date de démarrage et durée du projet :
Décembre 2016-Juin 2017

Niveau(x) d'enseignement concerné(s) :
classe 3A Lycée touristique ; 1 B Lycée
classique ; 2 A Lycée linguistique

Nombre d'élèves, d'enseignants et personnels de l'établissement concernés :
50 élèves, 6 enseignants

Thème(s) :

Environnement, ressources naturelles, patrimoine historique et culture de montagne / Tourisme écologique et durable / Économie d'entreprise et développement local / Changements climatiques/Architecture eco-compatible /Éco-gestes

Disciplines :

Sciences / Langues étrangères (français, anglais) / Histoire / Géographie / Communication (langue et littérature italienne)

Problématique abordée

La disparition des traditions paysannes en montagne est-elle un problème pour une municipalité de montagne qui – du fait des changements climatiques - ne peut plus baser son économie sur le seul tourisme concentré dans la saison d'été ? Comment un petit bourg de montagne peut-il développer un tourisme responsable aussi bien en été qu'en hiver ? Comment pouvons-nous intervenir pour réduire à zéro les émissions de CO2 dans le bourg de Beaulard ?

Intégration dans le projet d'établissement
le projet a été intégré dans le POF (plan de l'offre formative) approuvé pour l'année scolaire 2016/17. Le projet renforce la didactique par compétences et s'inscrit dans l'axe « éducation à la citoyenneté globale, environnement et territoire » prévu dans le POF.



LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES CIBLÉS

- Travailler en groupe en coopérant pour élaborer des connaissances sur la biodiversité locale et globale ;
- Développer chez les élèves l'esprit critique en approchant différentes sources d'information ; prendre en considération et comprendre différents points de vue et perspectives ;
- Encourager une approche interculturelle et développer un sens de solidarité et de l'empathie solidaire ;
- S'approcher à la complexité, aux interdépendances environnementales globales ;
- Accroître les compétences scientifiques des élèves ;
- Améliorer les compétences linguistiques en correspondant avec la France et le Sénégal ;
- Apprendre à utiliser les ressources naturelles de manière correcte et responsable, selon les principes du développement durable et de la solidarité internationale ;
- Apprendre à s'approcher de la biodiversité en vue d'un développement durable et solidaire ;
- Comprendre la dimension interculturelle dans l'approche aux changements climatiques ;
- Adopter des éco-gestes, des attitudes sobres, dans le respect des générations actuelles et futures avec un focus sur le rapport entre développement local et changements climatiques ;
- Développer une empathie solidaire envers les réalités du Sud, en la traduisant dans des projets de solidarité et collaboration internationale, du point de vue culturel et scolaire.

Les partenaires

Association CICSENE

(ONG spécialisée dans la coopération autour des questions d'habitat dans les pays du Sud - www.cicsene.it)

>>> Intervenant ponctuel



ONG LVIA

(ONG de coopération et de solidarité internationale - www.lvia.it)

>>> Intervenant ponctuel

ONG Re.Te.

(ONG de coopération et de solidarité internationale - www.reteong.org)

>>> Intervenant ponctuel

SMI - Società Meteorologica Italiana Onlus

(association œuvrant pour la vulgarisation et la diffusion des questions ayant trait à la météorologie, la climatologie, et la glaciologie - <http://www.nimbus.it>)

>>> Intervenant ponctuel

Conseil Municipal des enfants et des jeunes d'Oulx

>>> Débat public

Parc naturel du Grand bois de Salbertrand

>>> Visite

Le cadre

L'historique

Les activités liées au « lieu du cœur », l'activité de débat et la projection du film de Di Caprio ont générée la nécessité de donner une réponse de groupe en termes de développement local à zéro impact sur les changements climatiques. Avec les ONG partenaires nous avons souhaité concevoir ensemble (enseignants, experts extérieurs, élèves) un projet de développement local comprenant un volet de lutte contre les changements climatiques.

Cadre du déroulement du projet :

Projet interdisciplinaire incluant :

- travail en classe (avec les enseignants et des experts) : interventions frontales ou en laboratoire et jeux de rôle organisés avec les ONG ;
- visites didactiques durables : visite (à pied) au Parc de Salbertrand ;
- activités extracurriculaires : intervention de Luca Mercalli de la Société Météorologique Italienne (SMI) sur les changements climatiques et les stratégies possibles de résilience ; motion d'initiatives de citoyenneté active (par exemple initiatives de sensibilisation du grand public, fundraising pour le soutien à un projet de coopération développé au Sahel, face aux changements climatiques) ;
- Activité interclasse : débat « Oui ou non à la construction d'un centre de ski indoor ? » ;
- Activité interclasse : album des photos. Thème : le lieu naturel qui représente mon « Lieu du cœur » ;
- Film de Leonardo Di Caprio Before the flood (en anglais) : projection, débat et debriefing avec les professeurs.

Le projet éducatif

Réalisation dans le contexte local, d'un projet de valorisation d'un bourg de montagne et de tourisme durable.

PHASE 1 – Sensibilisation et prise de conscience des problématiques locales et globales concernant les changements climatiques

Objectif sur le tourisme durable en lien avec le développement local :

- visite au bourg de Beaulard,
- approfondissements thématiques en salle (organisés par la SMI et le Parc),
- activités pratiques : le bilan économique-environnemental.

PHASE 2 – Eduquer à un tourisme respectueux de l'environnement

Approfondissement sur le thème de l'empreinte écologique et la culture locale traditionnelle :

- Interventions d'experts en salle sur la variété des cultures locales traditionnelles,
- La relation tourisme/empreinte écologique : intervention externe du Parc de Salbertrand,
- Dialogue avec la municipalité et la communauté des citoyens : Conseil municipal des jeunes.

PHASE 3 – L'importance de l'intégration des traditions de la culture de la montagne dans le tourisme écologique

A partir de la cartographie des organismes qui promeuvent des modèles économiques/sociaux de tourisme durable le projet nourrit l'expérience de ceux qui s'occupent de tourisme :

- l'expérience d'ONG et d'associations internationales : formation des enseignants, interventions et laboratoires pour les élèves,
- Le tourisme durable : l'expérience des voyages solidaires et durables présentée par les ONG.

PHASE 4 – Tourisme solidaire : organisation d'un séjour solidaire dans un pays du Sud

De la connaissance à la citoyenneté active :

- Approfondissements : la carte de Peters, relation entre tourisme et coopération internationale,
- Jeux de rôle sur les acteurs du tourisme.

L'ACTION

les représentants de l'IISS Des Ambroix à Oulx ont présenté à Craiova le projet « BEAULARD, UNE STATION TOURISTIQUE RESPECTUEUSE DE L'ENVIRONNEMENT »

Place de l'action dans le projet

présenter les contenus liés aux changements climatiques et leurs enjeux touristique-économiques et sociaux dans le bourg de Beaulard (municipalité de Oulx)



Lieu de déroulement de l'action



classes, salle de conférences, Parc de Salbertrand, bourg de Beaulard, Craiova

Compétences visées :

- APPROCHE DE LA COMPLEXITÉ : comprendre la complexité des enjeux économiques, sociaux, environnementaux dans un contexte réaliste
- ESPRIT CRITIQUE : analyser les différents points de vue des acteurs sociaux ; réfléchir, après la simulation, aux enseignements tirés de l'expérience
- ENGAGEMENT CITOYEN : s'engager pour la résolution des problèmes de la communauté globale et locale ; proposer des solutions ; prendre des décisions conscientes
- INTERCULTURALITÉ : comprendre les relations entre les différentes représentations de la réalité associées au bagage culturel des individus



La démarche



Activité 1

Descriptif

Visite au parc de Salbertrand et intervenant de SMI

Compétences EDD-SI visées

- Approche de la complexité
- Esprit critique

Activité 2



Descriptif

Débat « Oui ou non à la construction d'un centre de ski indoor ? »

Compétences EDD-SI visées

- Approche de la complexité
- Approche de la complexité
- Esprit critique
- Interculturalité



Activité 3

Descriptif

Notre Album de photos / « Mon lieu du cœur »

Compétences EDD-SI visées

- Esprit critique
- Interculturalité

Activité 4



Descriptif

Projection-débat du film de Leonardo Di Caprio Before the flood

Compétences EDD-SI visées

- Approche de la complexité
- Esprit critique
- Engagement citoyen
- Interculturalité



Les productions liées au projet



une présentation au public par les élèves soit avec des textes préparés, soit pendant des échanges, avec des affiches préparées par les élèves.

Méthodes d'évaluation utilisées

Nous avons utilisé la méthode RIZA (de l'Université de Turin) sur l'évaluation des niveaux de compétence selon différents descripteurs et indicateurs.

Un pré-test initial (le même pour tous les établissements du projet) a vérifié le niveau des compétences visées, puis les élèves ont eu l'opportunité d'auto-évaluer leurs tests et de réfléchir à leurs réponses et de se corriger. A la fin des activités le même test a été effectué pour vérifier les résultats atteints.

Les effets produits en termes de compétences acquises

Les élèves ont amélioré leur expression orale en français et en anglais. Ils ont exercé leur capacité à argumenter des choix individuels et de groupe, à défendre leurs opinions.

La sensibilité aux thèmes environnementaux s'est accrue ainsi que la conscience que les problèmes de l'environnement sont des problèmes pour la communauté humaine.

Les problèmes sont tous en relations (Nord-Sud ; les pays les plus riches et ceux les moins riches, ou pauvres).

Ils ont pu en outre affiner leur sens critique par rapport aux lieux communs ou aux informations reçues aux sources inconnues.

Les enseignants ont travaillé d'une façon plus coopérative et ont été obligés de se confronter avec des réalités différentes, des disciplines différentes, ils ont approfondi leurs connaissances et leur outils pédagogiques, en générant un changement permanent.



FICHE PROJET

DEVENIR ÉCO-CITOYENS : à nous d'agir

Lycée G.Dalmasso à Pianezza - Italie

par R. BRUATTO, enseignant.e

Fiche d'identité du projet

Date de démarrage et durée du projet :

Décembre 2016-Juin 2017

Niveau(x) d'enseignement concerné(s) :

Trois classes de 2^e et 3^e année de l'Institut technique pour l'agriculture

Nombre d'élèves, d'enseignants et personnels de l'établissement concernés :

57 élèves et 6 enseignants

Thème(s) :

Changement climatique

Disciplines :

Science, anglais, agronomie, droit, mathématiques

Problématique abordée

- > le changement climatique, les écosystèmes et l'agriculture
- > politiques Nationales d'Atténuation du Changement Climatique
- > les interventions possibles pour la réduction des émissions : ÉCO-GESTES au niveau de l'établissement scolaire.
- > développer des alternatives alimentaires écologiques à travers des choix innovants

Intégration dans le projet d'établissement

Le projet s'intègre dans le cadre du PTOF et précisément des activités d'internationalisation de l'Institut, qui consistent en des projets de mobilité, d'alternance école-apprentissage et des stages post-diplôme.

Cadre du déroulement du projet :

Il s'agit d'un projet interdisciplinaire développé en classe ou en groupes de classes, et une activité extracurriculaire (cours de français, langue officielle du projet).

Les partenaires

ONG CISV

>>> Intervenant ponctuel



ONG CCM

>>> Intervenant ponctuel



Le cadre

L'historique

Le projet est né à partir d'un programme élaboré par un groupe d'enseignants en collaboration avec les autres partenaires (ONG et Université) pour la réalisation d'un module sur le développement durable et la solidarité internationale, à travers la connaissance des causes et effets liés au changement climatique et dans le but de renforcer les compétences de l'esprit critique, de l'interculturalité, la citoyenneté active et dans la complexité.

Le projet éducatif

- Octobre 2016 Crédation d'un groupe de travail et programmation
- Novembre 2016 Mise au point du module de formation
- Décembre 2016 Présentation du projet aux élèves et aux familles
- 16 Décembre 2016(2h) évaluation du niveau initial des compétences (grâce à un pré-test)
- 19 Décembre 2016 et 9 Janvier 2017 (8 h pour toutes les classes) projection de documentaires (Âge de la stupidité / Before the flood) et débat sur les thème du développement durable et du changement climatique. Objectif : rassembler les preuves des impacts dévastateurs du changement climatique et poser la question de la capacité de l'humanité à résoudre ce qui pourrait être le problème le plus catastrophique auquel elle a jamais été confrontée.
- Janvier-Février 2017 (10 h par classe) Approfondissement des thématiques visées (lecture des textes, analyse des données et graphiques, acquisition du vocabulaire concernant l'environnement); chaque classe a traité des thèmes différents à travers différents sujets.
- Février 2017 cours de langue française pour les 15 élèves délégués (10 h)
- 23 Février 2017 (3 h) Formation sur le « journalisme citoyen » et création d'un blog sur le projet pour la dissémination de l'expérience <https://actecimblog.wordpress.com>
- Mars 2017 (2 h par classe) Recherche et élaboration des informations supplémentaires et formulation des propositions pour empêcher le changement climatique.
- 5 Mars 2017 (5 h pour toutes les classes) Jeu de rôle (Dis-le aux dinosaures !) sur le processus décisionnel par rapport au développement durable et à la solidarité internationale
- Mars 2017 (5 h par classe) Préparation des matériaux écrits et multimédia et des panneaux dans en langues étrangères (anglais, français)
- Avril 2017 Préparation des 15 délégués à la rencontre avec les élèves des autres pays et au travail en commissions et en plénière
- Avril 2017 Réalisation du reportage multimédia de la rencontre publiée dans le blog pour la partager avec les autres élèves
- Avril 2017 (1 h par classe) Dissémination des propositions de la rencontre dans les classes
- 5 Juin 2017 (2h) évaluation des niveaux des compétences atteints à la fin des activités, réplique du test fait au début ; évaluation des résultats
- Janvier 2018 Séminaire public pour les acteurs du territoire pour la dissémination finale du projet

L'ACTION

V.A.D.D.I. (VALLO A DIRE AI DINOSAURI)

jeu de rôle créé par ISPRA (Institut Supérieur pour la Protection et la Recherche Environnementale)*

Les enseignants ont demandé aux animateurs du CISV et du CCM de proposer une action pédagogique interactive pour permettre aux classes d'agir ensemble et de se préparer à la dynamique du débat de Craiova. Les animateurs des ONG ont sélectionné un jeu de simulation créé par ISPRA pour les écoles secondaires et qui a déjà été expérimenté à plusieurs occasions en Italie.

L'idée fondamentale du jeu est de créer une situation qui n'est pas encore réelle, mais absolument réaliste, en utilisant tous les ingrédients qui composent la matrice de données et d'informations (environnementaux, sociaux, économiques) que chaque décideur doit prendre en compte lors de l'élaboration des stratégies en réponse à tout événement, à court ou à long terme, en matière d'environnement et de planification territoriale.

Dans ce contexte du jeu, les élèves interprètent les rôles et expriment les responsabilités d'une communauté de citoyens, hommes et femmes, politiciens, techniciens, experts et non-experts, jeunes et adultes, tous soumis à un climat qui montre des signes de changement et un environnement dont la gestion nécessite une attention et des choix précis.

Place de l'action dans le projet

Dans chaque classe les enseignants avaient déjà conduit des activités préalables sur la question du changement climatique, avec la projection du film "Before the Flood" avec Leonardo Di Caprio, la lecture des textes, la création d'un lexique partagé.

Avec la collaboration d'une équipe de six personnes des ONG CISV et CCM nous avons organisé le grand jeu (5 h pour de déroulement)



Lieu de déroulement de l'action



Lancement du jeu et débat en plénière : dans la grande salle de l'Institut, les trois classes ont participé à l'action qui propose des phases différentes.

Travail en 5 sous-groupes mixtes (formés par les enseignants de façon équilibrée): dans 5 salles différentes.

Debriefing final : chaque classe dans une salle différente



Objectifs pédagogiques :

L'objectif de la simulation est, à travers le parcours proposé, de construire un plan de développement de la région de Pycaia, capable de prévenir ou au moins d'atténuer les dommages causés par le changement climatique.

Compétences visées :

Approche de la complexité

Comprendre la complexité des enjeux économiques, sociaux, environnementaux dans un contexte réaliste

Esprit critique

> Analyser les différents points de vue des acteurs sociaux
> Réfléchir, en sortant de la simulation, sur les enseignements.

Engagement citoyen

> S'engager pour la résolution des problèmes de la communauté
> Proposer des solutions
> Prendre des décisions conscientes

<http://www.isprambiente.gov.it/it/formeducambiente/educazione-ambientale/file-educazione-ambientale/manuale-vaddi>

La démarche

Activité 1

Descriptif

Répartition dans les 5 groupes différents : citoyens et administrateurs de 3 villes, experts, journalistes pour discuter du changement climatique qui se manifeste dans le territoire de chacun.

Compétences EDD-SI visées

- Approche de la complexité
- Esprit critique

Activité 2

Descriptif

Elaborer des propositions pour le Conseil Régional

Compétences EDD-SI visées

- Approche de la complexité
- Esprit critique
- Engagement citoyen

Activité 3

Descriptif

Débat public

Compétences EDD-SI visées

- Esprit critique
- Engagement citoyen

Activité 4

Descriptif

Prise de décision avec vote

Compétences EDD-SI visées

- Approche de la complexité
- Esprit critique
- Engagement citoyen

Activité 5

Descriptif

Débriefing dans les trois classes

Compétences EDD-SI visées

- Esprit critique





Les productions liées au projet



UN BLOG

Pour accroître les compétences numériques des élèves au service de l'engagement citoyen, les enseignants et les éducateurs des ONG ont programmé une action pédagogique innovante : apprendre à créer un blog dédié au projet :

<https://actecimblog.wordpress.com>

Grâce aux formateurs spécialisés de l'ONG CISV, une formation sur le « journalisme citoyen » a été réalisée avant le jeu VADDI, un blog wordpress a été ouvert, les élèves ont rédigé les premiers articles postés pour faire le storytelling multimédia (photo, vidéo, textes) du jeu, avec l'appui des formateurs.

> <https://actecimblog.wordpress.com/2017/03/08/oggi-niente-lezione-tutta-colpa-del-cambiamento-climatico>
> <https://actecimblog.wordpress.com/2017/03/08/cambiamento-climatico-cosa-possono-fare-le-citta>

A Craiova, l'éducatrice du CISV et les élèves du Lycée Dalmasso formés, ont réalisé le reportage multimédia sur la rencontre pour permettre aux camarades restés en Italie de suivre l'activité jour après jour, en temps réel.

> <https://actecimblog.wordpress.com/2017/04/07/le-travail-commerce>
> <https://actecimblog.wordpress.com/2017/04/07/traduisant-les-idees-en-actions-concretes>
> <https://actecimblog.wordpress.com/2017/04/07/voila-les-propositions-des-ecoles>
> <https://actecimblog.wordpress.com/2017/04/07/la-galerie-des-projets>
> <https://actecimblog.wordpress.com/2017/04/07/simulation-onu-a-craiova>

Les effets produits en termes de compétences acquises

Les activités ont accru la connaissance des thématiques environnementales et le sens de responsabilité face au problème du changement climatique. De plus, le projet a sensibilisé les élèves aux problèmes vécus par les autres peuples en augmentant l'esprit de solidarité internationale. Les résultats ont donc été atteints pour les compétences de citoyenneté active et d'interculturalité. On a aussi remarqué une amélioration en ce qui concerne l'approche critique aux informations. Enfin, les élèves ont eu l'opportunité d'améliorer leurs compétences numériques et linguistiques, dans leur langue maternelle et dans une langue étrangère, en expérimentant un « journalisme citoyen ».

Les enseignants ont développé leurs compétences en matière de programmation didactique en vue du développement des compétences des élèves et ont été formés à de nouvelles stratégies de travail issues du champ de l'éducation informelle grâce à leur collaboration avec les autres partenaires (ONG).

Méthodes d'évaluation utilisées

Nous avons utilisé la méthode RIZA (de l'Université de Turin) sur l'évaluation des niveaux de compétence en fonction de descripteurs et d'indicateurs. Un pre-test a vérifié le niveau initial des compétences visées, puis les élèves ont eu l'opportunité de s'auto-évaluer et de réfléchir à leurs réponses puis se corriger. A la fin des activités nous avons fait faire le même test pour vérifier les résultats atteints et l'évolution du niveau de compétences.



FICHE PROJET

Unissons-nous pour la santé et l'avenir Lycée Charles Laugier à Craiova - Roumanie

par **Emilia MARIN**, enseignante

Fiche d'identité du projet

Date de démarrage et durée du projet :
1^{er} mars 2017

Niveau(x) d'enseignement concerné(s) :
Elèves de la Xème (tranches d'âge 15-16 ans, équivalent de la classe de seconde en France)

Nombre d'élèves, d'enseignants et personnels de l'établissement concernés :
10 élèves et 5 enseignants

Thème(s) :
Environnement / protection de la nature / recyclage

Disciplines :
chimie, biologie, arts visuels, psychologie

Problématique abordée

Recyclage et réutilisation créative
Amener la nature à la ville en construisant un parc éducatif dans la cour de l'école, qui est partagée avec d'autres institutions publiques de la ville.

Les besoins auxquels répond le projet

Le projet répond au besoin d'espaces récréatifs près de l'école.

Cadre du déroulement du projet :

Projet interdisciplinaire ; les élèves ont participé au projet à travers une série d'activités extracurriculaires.



LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES CIBLÉS

- Améliorer les connaissances des élèves pour développer les compétences nécessaires au développement durable
- Développer l'intérêt des élèves pour les problèmes locaux et mondiaux et les moyens de les résoudre
- Accroître la surface de la cour de récréation en y ajoutant des espaces verts, sensibiliser à l'importance du recyclage et impliquer les élèves dans des activités de protection de l'environnement.

Le cadre

Le projet éducatif

Nous avons formé le groupe de travail. Les étudiants ont été guidés par les professeurs dans la recherche d'informations pour comprendre le problème. On a suivi un débat sur les possibilités de réaliser un espace attractif.

L'ordre des actions

1. La préparation du projet
2. La mise en œuvre
3. L'assurance de la durabilité



Les partenaires

Inspectorat scolaire de Dolj
">>>> Intervenant ponctuel



Service de voiture Cornis SRL
">>>> Intervenant ponctuel

L'ACTION

Place de l'action dans le projet

C'est la 2ème activité du projet « impliquer les élèves pour agir » – qui est traitée ici. Elle consistait principalement en :

- création de dessins qui transmettent des messages sur la protection de l'environnement sur les murs de l'école ;
- recyclage de pneus de voiture ;
- plantation des fleurs et des arbres.



Lieu de déroulement de l'action



La salle multimédia de l'école, la cour de l'école

Objectifs pédagogiques/compétences visées :

Par la construction de l'espace toutes les compétences visées ont été approchées : approche critique, complexité, engagement citoyen, interculturalité.



LA DÉMARCHE



Activité 1 analyse de la problématique visée

Compétences EDD-SI visées

- **Approche de la complexité** >>> Capacité d'analyser plusieurs causes qui ont mené à la planification du projet
- **Esprit critique** >>> Compétence pour analyser les besoins du projet à différents niveaux et dimensions
- **Engagement citoyen** >>> Compétence pour identifier les participants au projet
- **Interculturalité** >>> Compétence pour identifier les différents besoins culturels au sein de la communauté locale (habitants du quartier par exemple)



Activité 2 La mise en œuvre

Compétences EDD-SI visées

- **Approche de la complexité** >>> Compétence pour analyser les différentes étapes de la mise en œuvre du projet
- **Esprit critique** >>> Compétence pour examiner les résultats du projet selon différents points de vue
- **Engagement citoyen** >>> Compétence pour analyser la satisfaction des différentes catégories sociales participant au projet (parents d'élèves par exemple)
- **Interculturalité** >>> Compétence pour analyser l'impact du projet au niveau international à travers l'exemple des bonnes pratiques



Activité 3 L'assurance de la durabilité

Compétences EDD-SI visées

- **Approche de la complexité** >>> Compétence pour identifier les besoins futurs du projet et adapter les ressources pour assurer la durabilité du projet
- **Esprit critique** >>> Compétence pour identifier les ressources et les moyens d'améliorer le projet
- **Engagement citoyen** >>> Compétence pour impliquer de nouveaux acteurs économiques et sociaux dans le projet
- **Interculturalité** >>> Compétence pour présenter le projet à l'international et attirer de nouveaux fonds et investisseurs (ex. RAADPFL, qui s'est engagé sur la fourniture d'arbustes)

Contexte d'utilisation pour le développement des compétences visées

Ce projet peut être utilisé pour organiser un débat qui capture les aspects essentiels et importants des projets communautaires qui répondent aux besoins environnementaux de la communauté. Les discussions peuvent être organisées tant au niveau de la communauté locale, qu'au niveau des projets internationaux.

Les productions liées au projet



LA COUR DE L'ÉTABLISSEMENT

Les produits des activités ont été exposés dans le lycée



UNE PAGE FACEBOOK

Vous pouvez aussi retrouver le projet sur la page Facebook de l'école :
<https://www.facebook.com/profile.php?id=100010720629011>

Les effets produits en termes de compétences acquises

Le projet a contribué au développement des compétences visées : esprit critique, engagement citoyen, complexité, interculturalité. Les élèves ont développé des compétences en collaboration, en identifiant les besoins et les ressources pour répondre aux besoins de l'école et de la communauté. Les enseignants ont développé des compétences pour les coordinateurs, la rédaction de projets, la collaboration et les besoins environnementaux.

Méthodes d'évaluation utilisées

Les méthodes d'évaluation utilisées comprennent des sondages de satisfaction en ligne, l'étude des visites des pages internet du lycée et l'observation du nombre d'élèves qui passent leur temps libre dans la cour de l'école.

Des questionnaires ont été adressés aux élèves et aux enseignants pour connaître l'impact du projet sur l'école, dans le cadre du partenariat, et en dehors de l'école auprès des autres utilisateurs de la cour.

Le mot des participants

Le projet a été un succès car toutes les catégories sociales de la communauté, élèves, enseignants, parents, membres de la communauté se sont impliqués.



FICHE PROJET

«La maison branche»

Lycée TRAIAN VUIA - à Craiova - Roumanie

par Dana MILITARU, enseignante

Fiche d'identité du projet

Date de démarrage et durée du projet :
janvier 2017/ 1 an

Niveau(x) d'enseignement concerné(s) :
Lycée, élèves de la Xe (tranches d'âge 15-16 ans, équivalent de la classe de seconde en France) issus de classes diverses, différentes filières (mathématiques- informatique, philologie, sciences naturelles, sciences sociales)

Nombre d'élèves, d'enseignants et personnels de l'établissement concernés :
75 élèves et 8 enseignants

Thème(s) :
environnement / changements climatiques

Disciplines :
français, arts visuels, géographie

Problématique abordée

Des zones arides, sèches sont apparues dans le sud de la région d'Olténie suite aux déforestations abusives, sans contrôle institutionnel. La végétation a presque disparu et les pluies sont devenues de plus en plus rares. Les changements climatiques enregistrés dans cette région ont contribué à l'aggravation de la situation.

Intégration dans le projet d'établissement

Le projet proposé, construit ad-hoc, est né suite à un projet transfrontalier réalisé dans notre école, sur la même problématique, les changements climatiques : le projet transfrontalier Roumanie-Bulgarie, ECO "Education for healthy environment" MIS-ETC code 336, (ECO E.H.E), qui s'est déroulé entre 2014 et 2015. Le projet a proposé une série de leçons sur les effets des changements climatiques dans la région transfrontalière Roumanie-Bulgarie, comprenant la région de l'Olténie. Les experts de l'environnement participants au projet, ont élaboré des programmes d'étude communs, avec des tests, leçons, applications pour les élèves, mis en pratique dans les quatre écoles partenaires. Notre école bénéficie en ce moment d'une salle multimédia avec la plate-forme numérique e-learning, avec la possibilité d'accéder au portail web dans le but d'être le premier à recevoir des informations avec les actualités environnementales actuelles <http://ecoeducation.eu/bg>.

Cadre du déroulement du projet :

Les activités réalisées dans le cadre du projet « la Maison branche » ont impliqué des partenaires qui ont offert l'occasion de faire se rencontrer, les élèves et les acteurs de ces établissements, dans des endroits différents : au lycée, au Centre Météorologique de Craiova et via des rencontres avec des sylviculteurs.



LES OBJECTIFS

PÉDAGOGIQUES CIBLÉS

- > Stimuler l'esprit d'observation et prendre soin de la nature; développer la pensée critique pour identifier les problèmes environnementaux
- > Faire connaître aux élèves les problèmes environnementaux de la communauté locale, ainsi qu'identifier les habitats naturels, les zones protégées de cette région
- > Développer l'esprit de bénévolat et les réflexes de citoyen actif des élèves dans le domaine de la protection environnementale

Le cadre

L'historique

Dégradation de l'environnement, déboisements massifs, changements climatiques... Dans la région d'Olténie l'apparition des sols arides est une réalité visible et grave. Les causes de cette réalité sont les déboisements massifs, faits sans contrôle institutionnel, menant à une dégradation du sol. Déboiser les régions autrefois pleines de végétation, d'arbres surtout, c'est détruire un espace naturel dont l'équilibre est si difficile à refaire. Tout au long des années la région du sud du pays a été dépourvue de sa richesse et c'est à nous de trouver les modalités afin de lui redonner l'aspect antérieur.

Le projet éducatif

- Après avoir formé le groupe de travail et préparé la démarche spécifique de construction de projets, les élèves ont fait des recherches dans les publications locales, dans la réalité environnante et ont découvert des problématiques spécifiques.
- Nous avons eu plusieurs rencontres, les élèves et le coordonnateur ont proposé des partenariats avec des collectivités locales et des représentants des associations diverses. Les élèves ont visité le Centre Météorologique de Craiova, ils ont rencontré des représentants du Centre Régional de Sylviculture de Dolj.
- Ensuite ils ont réalisé des activités de plantation d'arbres dans la cour de l'école, ont construit des questionnaires et ont interrogé leurs collègues mais aussi leurs concitoyens.
- Ils ont rédigé des flyers sur le thème du réchauffement climatique et la situation du déboisement dans notre région.
- Les discussions ultérieures à l'intérieur du groupe ont mené au choix de la problématique.
- Dans le cadre du projet, dans le but de sensibiliser la population à la problématique du déboisement de la région, sous la coordination des cadres didactiques, ils ont rédigé de courts articles sur le sujet en discussion et ont fait paraître une revue bilingue roumain-français.

Les partenaires

Inspectorat scolaire de Dolj

>>> Intervenant ponctuel

Centre météorologique de Craiova

>>> Intervenant ponctuel

Centre régional de sylviculture de Dolj

>>> Intervenant ponctuel



L'ACTION

Place de l'action dans le projet

La parution de la revue coïncide avec le début de la rencontre de Craiova, elle représente un point important du projet si l'on considère comme but à atteindre, celui de faire connaître au public notre problématique.



Lieu de déroulement de l'action



Il ne s'agit pas à proprement dire d'un lieu, parce que la conception des articles par les élèves leur appartient comme espace de création. La revue a paru et a été enregistrée à la Bibliothèque Nationale de la Roumanie, et dispose, selon la coutume, d'un numéro d'enregistrement, un ISSN qui fait la preuve de son existence en tant que publication à part entière.

Objectifs pédagogiques/compétences visées :



Engagement citoyen

- > Développer l'esprit civique et l'attitude responsable face à la nature
- > L'élève choisit les actions de bénévolat et de sensibilisation de public
- > L'élève construit ses propres opinions dans des articles de revue

Appréhension de la complexité

- > Offrir des modèles de comportement écologique
- > L'élève construit avec le groupe une stratégie basée sur le bénévolat
- > Choisit les jeunes comme public privilégié pour sa démarche

Approche critique

- > proposer des lignes directrices dans la protection de l'environnement
- > l'élève découvre dans les publications locales des informations alarmistes liées aux déforestations abusives et leurs effets
- > utilise les informations les plus réelles pour sensibiliser le public en utilisant divers moyens : questionnaire, flyer, article de journal



La démarche



Activité 1 La recherche de la problématique

Compétences EDD-SI visées

- **Approche de la complexité** >>> L'élève recherche et trouve dans les publications locales, sur le net, la problématique. Il considère la problématique spécifique à son territoire.
- **Esprit critique** >>> Fait des sélections pertinentes de données et implications aux niveaux local et régional / Choisit des photos, des articles sur la problématique.
- **Engagement citoyen** >>> Utilise les informations dans les discussions avec ses collègues. / Propose divers moyens de popularisation de la problématique
- **Interculturalité** >>> Exprime sa solidarité avec les collègues, il y a un consensus dans le choix. / Débat en groupe sur le choix de la problématique.



Activité 2 Rédaction de matériel publicitaire-flyer et questionnaire

Compétences EDD-SI visées

- **Approche de la complexité** >>> L'élève décide de rendre connue la problématique. / Trouve la manière la plus appropriée de faire connaître au public la problématique.
- **Esprit critique** >>> Applique le questionnaire à partir de son école, considérant que ses collègues sont le public cible le plus sensible.
- **Engagement citoyen** >>> Trouve que la campagne d'opinion est à la portée des jeunes. / Décide de trouver d'autres modalités de sensibiliser le public : le questionnaire, les sorties en ville pour distribuer des flyers.
- **Interculturalité** >>> Communique au public visé, convainc, utilise un bagage suffisamment riche en termes et arguments. / Démontre l'ouverture d'esprit.



Activité 3 Rédaction d'articles de journal

Compétences EDD-SI visées

- **Approche de la complexité** >>> L'élève utilise les savoirs acquis à l'école, de géographie, biologie, etc. / Analyse du point de vue économique, local, social les possibilités de la réalisation de ses propositions dirigées vers la correction de la situation problème.
- **Esprit critique** >>> Analyse critique de la situation présentée, retrouve les causes, les effets des déboisements et les rend connus à tous. / Emploie les sources, les cite dans son article.
- **Engagement citoyen** >>> Fait connaître à tous la problématique qui concerne une région du pays et propose des solutions auxquelles il participe en tant que bénévole. / Considère la problématique de sa région très importante et la propose au niveau national par le biais de la publication.
- **Interculturalité** >>> Il rédige la revue en deux langues. Identifie des solutions s'inscrivant dans les démarches de l'EDDSI : protection du milieu environnant, actions de bénévolat, etc.



Contexte d'utilisation pour le développement des compétences visées

LE DÉBAT

- Propose différents moyens de popularisation de la problématique - **Engagement citoyen**
- Débats en groupe sur le choix de la problématique - **Interculturalité**
- Identifie des solutions s'inscrivant dans les démarches de l'EDDSI : protection du milieu environnant, actions de bénévolat, etc. - **Interculturalité**

ACTIVITÉ DE RECHERCHE

- L'élève recherche et trouve dans les publications locales, sur le net, la problématique - **Complexité**
- Fait des sélections pertinentes de données et implications au niveau local et régional - **Esprit critique**
- Choisit des photos, des articles sur la problématique- **Esprit critique**

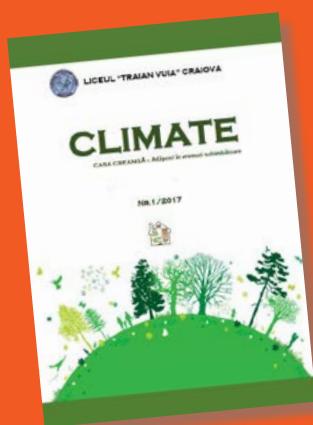
DÉBRIEFING

- Identifie des solutions s'inscrivant dans les démarches de l'EDDSI : protection du milieu environnant, actions de bénévolat, etc - **Interculturalité**
- L'élève communique au public visé, convainc, utilise un bagage suffisamment riche en termes et arguments - **Interculturalité**
- Propose divers moyens de popularisation de la problématique - **Engagement citoyen**

Les productions liées au projet



UNE REVUE
(disponible sur le site du projet)



UNE PAGE FACEBOOK
www.facebook.com/ACTECIMRO/

Les effets produits en termes de compétences acquises

Les compétences très bien illustrées sont celles relatives à l'engagement citoyen et à l'interculturalité chez les élèves :

- L'élève apprend à choisir ses sources d'information.
- Utilise les médias pour construire ses opinions.
- Choisit les informations les plus appropriées.
- Développe son aptitude à communiquer.
- Développe son aptitude à mettre en pratique des connaissances.

Méthodes d'évaluation utilisées

- le sondage d'opinion ;
- le questionnaire ;
- l'observation ;
- le nombre de visiteurs de la page Facebook.



Le mot des participants

« *D'ici à la fin de l'année scolaire on se propose de faire apparaître le deuxième numéro de la revue, une bonne partie du matériel est prêt à être inséré. C'est d'ailleurs ce qu'on s'est proposé l'année passée.»*

FICHE PROJET

« EAT » (Eau, Alimentation, Terre) Lycée Voltaire - à Craiova - Roumanie

par Dorina POPI, enseignante

Fiche d'identité du projet

Date de démarrage et durée du projet :
décembre 2016 – avril 2017 / 2 mois

Niveau(x) d'enseignement concerné(s) :
de IXe à Xle (soit de 14-15 à 16-17 ans,
équivalent aux classes de 3ème à 1ère en
France)

**Nombre d'élèves, d'enseignants et
personnels de l'établissement concernés :**
75 élèves et 8 enseignants

Thème(s) :
alimentation / développement durable

Disciplines :
biologie, géographie, histoire, français

Problématique abordée

Notre établissement est une communauté éducative dynamique, performante, solidaire dont l'objectif est d'éveiller les consciences environnementales tout en incitant les apprenants, les enseignants et nos partenaires à s'impliquer dans des actions concernant la problématique de l'alimentation saine et durable.

Intégration dans le projet d'établissement

La thématique s'inscrit parfaitement dans celle du projet ACTECIM et vise le développement des compétences des élèves concernant le développement durable. Ce projet peut facilement trouver sa place dans les plans cadre des établissements impliqués, en ce sens que la problématique pourrait être insérée dans le contenu de plusieurs disciplines : par exemple, la biologie, la géographie, les sciences de la vie et de la terre, même les langues – comme sujet de débat ou de production orale/ écrite.

Cadre du déroulement du projet :
Projet interdisciplinaire / Activité
extracurriculaire



LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES CIBLÉS

- > stimuler la consommation des aliments produits localement
- > former à la durabilité et à la citoyenneté mondiale
- > acquérir des savoirs sur le thème de l'alimentation équilibrée

Le cadre

L'historique

Avec le projet « E.A.T.- Eau.Alimentation.Terre », on s'est proposé de stimuler la consommation des aliments locaux, frais et de saison, pour encourager la vie communautaire et pour développer l'économie de la région. A la base de cette idée de projet réside la préoccupation d'affirmer des comportements favorables au développement harmonieux de l'élève dans son environnement, par rapport à sa culture.

Le projet éducatif

En vue de promouvoir la santé par l'adoption de comportements alimentaires pertinents, on s'est proposé l'objectif général suivant : affirmer des attitudes et des comportements alimentaires favorables au développement harmonieux de l'individu dans son environnement géographique et par rapport à sa culture et des objectifs spécifiques tels que : renforcer les compétences d'expression ; aiguiser l'esprit critique et d'analyse quant à la notion de consommation ; et acquérir des connaissances sur le thème de l'alimentation équilibrée.

Dans le déroulement de ce projet, nous avons organisé plusieurs activités, regroupées sous les thèmes suivants : recherche, expositions, débats, visites, campagnes et interventions des experts facilitateurs et une série d'activités pratiques.

Les partenaires

La société « Apa Oltenia » (Eau Olténie)

>>> Intervenant ponctuel

Le moulin « Veropan » >>> Autre - atelier cuisine

**La direction de la sécurité alimentaire et des
affaires vétérinaires Dolj** >>> Intervenant ponctuel



L'ACTION

DÉBAT « BATAILLE DE L'EAU – ROBINET OU BOUTEILLE ? »

Place de l'action dans le projet

L'action se situe entre la micro-formation des enseignants et l'étape pratique du projet, en représentant une forme de vérification et de partage des savoirs sur le sujet de l'eau.



Lieu de déroulement de l'action



Le Jiu est le principal cours d'eau - sa longueur est de 331 km- du sud-ouest du pays, et, en même temps, le principal cours d'eau qui traverse la plaine d'Olténie du nord au sud.

Vu la position par rapport à la ville de Craiova, ce débat a eu lieu au Lycée Voltaire, et a été suivi par une visite à la société « Apa Oltenia » (Eau Olténie) ; la campagne s'est quant à elle déroulée au Lycée Voltaire, à la Faculté de Droit de Craiova et en centre ville.



Objectifs pédagogiques/compétences visées :

- > développer la compétence de recherche d'information de nos élèves
- > éveiller la conscience du futur citoyen européen quant à la consommation d'eau et à l'importance de l'eau/ de la consommation des fruits dans notre vie ;
- > cultiver chez l'apprenant l'envie de prendre position, de s'engager dans la protection de l'environnement.



Le Jiu



La démarche

Activité 1 Intervention des experts et collecte d'informations

Compétences EDD-SI visées

- **Approche de la complexité** >>> Examiner les contextes et les dimensions du problème mis en discussion
- **Esprit critique** >>> Reconnaître les significations des messages sur ce thème
- **Engagement citoyen** >>> Participer au dialogue constructif et éducatif
- **Interculturalité** >>> Curiosité, connaissances concernant les pratiques de divers groupes sociaux

Activité 2 Participation active au débat

Compétences EDD-SI visées

- **Approche de la complexité** >>> Engager sa propre pensée dans le cadre collectif
- **Esprit critique** >>> Produire une analyse critique
- **Engagement citoyen** >>> Participer à la prise de décision au niveau de la communauté
- **Interculturalité** >>> Habiléités de réflexion et d'évaluation critique

Contexte d'utilisation pour le développement des compétences visées

- la compétence « esprit critique » peut être utilisée en égale mesure à l'école et dans la vie privée
- la compétence « engagement citoyen » est déjà très utile pour nos apprenants, car ils ont commencé à manifester un plus grand intérêt face à d'autres problèmes de la communauté
- la compétence « interculturalité » sera utile pour toute leur vie, parce qu'ils ont découvert l'importance du partage, le plaisir du travail en équipes multiculturelles et ils ont ouvert leur esprit à l'international.

Les productions liées au projet



UNE EXPOSITION DANS L'ÉTABLISSEMENT



UNE PAGE FACEBOOK

www.facebook.com/ACTECIMRO/



UN BLOG

actecimblog.wordpress.com/2017/04/07/simulation-onu-a-craiova/

Les effets produits en termes de compétences acquises

- lutter pour arrêter le gaspillage énergétique
- lutter contre l'altération de la qualité des eaux et des sols
- se méfier de la surconsommation de graisses, de sucre, de sel et de viande

Méthodes d'évaluation utilisées

- le sondage
- les questionnaires
- des entretiens avec le groupe cible

Le mot des participants

**« C'était un grand plaisir pour nous de vous accueillir dans la famille « Voltaire » !
L'histoire doit continuer... »**

FICHE PROJET

La Cour du Ban Michel (CURTEA BANULUI MIHAI) École Mihai Viteazul à Craiova - Roumanie

par Tatiana HIRNU, enseignante

Fiche d'identité du projet

Date de démarrage et durée du projet :
Janvier 2017- 1 an

Niveau(x) d'enseignement concerné(s) :
Elèves de VII^{ème} et de VIII^{ème} (13-14 Ans)

Nombre d'élèves, d'enseignants et personnels de l'établissement concernés :
10 élèves et 5 enseignants

Thème(s) :
Environnement / Nature / Recyclage

Disciplines :
biologie, écologie

Problématique abordée

L'impact de la protection de l'environnement pour un mode de vie sain
Le recyclage et la réutilisation créative
La redécouverte de la nature dans la ville en créant un parc éducatif dans la cour de l'école un jardin, un verger et une mini-serre.

Les besoins auxquels répond le projet

Le projet répond au besoin d'espaces verts près de l'école.

Cadre du déroulement du projet :

Les élèves ont participé au Projet sous la forme d'une série d'activités extracurriculaires.



LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES CIBLÉS

L'augmentation de l'espace de jeu dans les zones vertes, la prise de conscience de l'importance du recyclage et l'engagement des élèves dans des activités de protection de l'environnement

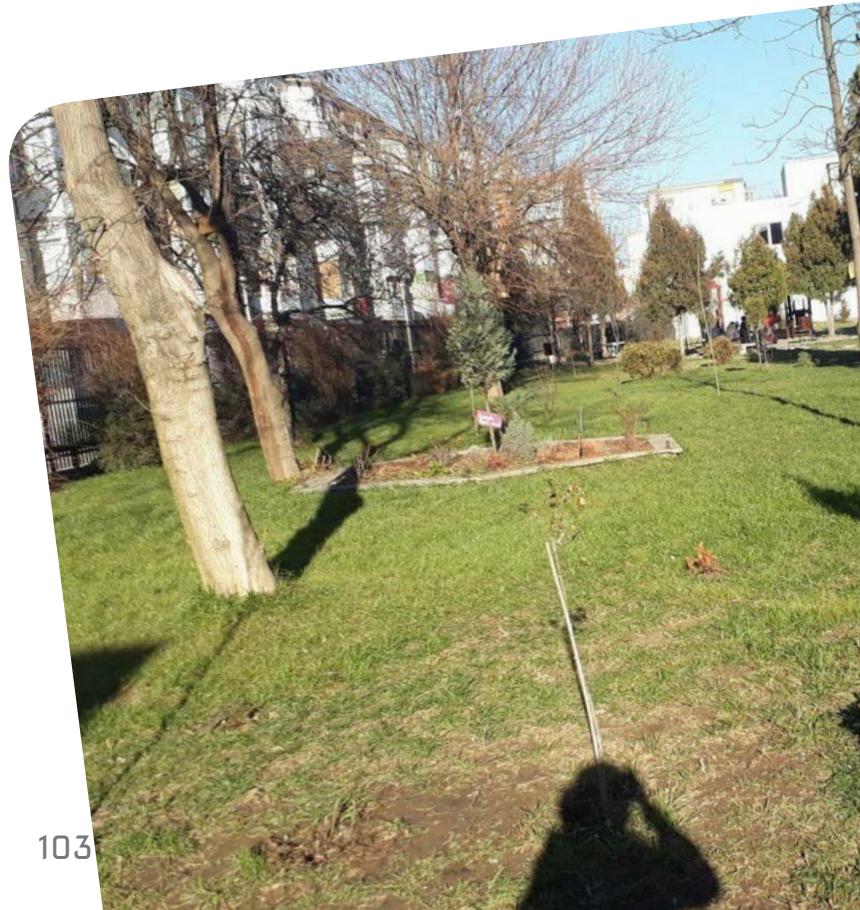
L'action présentée

L'ordre des actions

1. La préparation du projet
2. La mise en œuvre
3. L'assurance de la durabilité

Le lieu de déroulement

École Mihai Viteazul à Craiova



Les partenaires

OMV PETROM
(entreprise de production de pétrole et de gaz)
=> financeur



ECO DECO HOUSE
(entreprise de décoration)
=> Intervenant ponctuel

LA DÉMARCHE

Activité 1 La préparation du projet

Compétences EDD-SI visées

- **Approche de la complexité** >>> La capacité d'analyser plusieurs causes qui ont mené à la planification du projet
- **Esprit critique** >>> La compétence d'analyser les nécessités du projet aux différents niveaux et dimensions
- **Engagement citoyen** >>> La compétence d'identifier les acteurs impliqués dans le projet
- **Interculturalité** >>> La compétence d'identifier les besoins culturels de la communauté locale



Activité 2 La mise en œuvre

Compétences EDD-SI visées

- **Approche de la complexité** >>> La compétence d'analyser les différentes étapes de la mise en œuvre
- **Esprit critique** >>> La compétence de regarder les résultats du projet de points de vue différents
- **Engagement citoyen** >>> La compétence d'analyser la satisfaction de différentes catégories sociales participantes au projet
- **Interculturalité** >>> La compétence d'analyser l'impact du projet au niveau international par la puissance de l'exemple de bonne pratique



Activité 3 L'assurance de la durabilité

Compétences EDD-SI visées

- **Approche de la complexité** >>> La compétence d'identifier les besoins futurs du projet et d'adapter les ressources pour assurer la durabilité du projet
- **Esprit critique** >>> La compétence d'identifier des ressources et des modalités pour améliorer le projet
- **Engagement citoyen** >>> La compétence d'impliquer de nouveaux acteurs sociaux dans le projet
- **Interculturalité** >>> La compétence de présenter le projet au niveau international pour attirer de nouveaux fonds et investisseurs



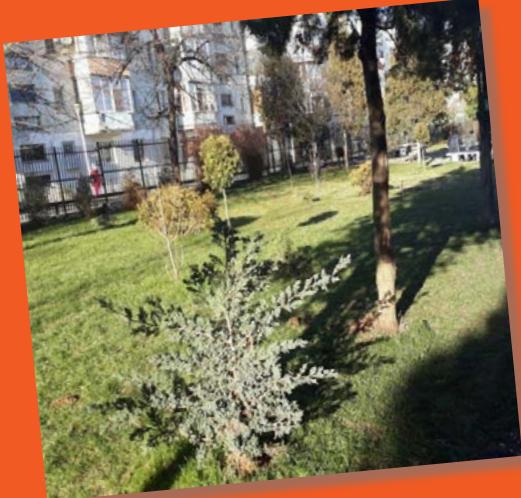
Contexte d'utilisation pour le développement des compétences visées

Ce projet peut être utilisé pour organiser un débat sur les aspects essentiels et importants des projets communautaires, qui répondent aux besoins de la communauté sur l'environnement. On peut organiser des débats au niveau de la communauté locale, de l'Inspection scolaire, de l'Université et même au niveau de projets internationaux.

Les productions liées au projet



LA COUR DE L'ÉTABLISSEMENT



UNE PAGE FACEBOOK

sur laquelle vous pouvez trouver une vidéo du parc

<https://www.facebook.com/ScoalaMihaiViteazulCraiova/>

Les effets produits en termes de compétences acquises

Les élèves ont développé des compétences en matière de conception et rédaction de projets, de collaboration, d'identification des besoins et des ressources qui répondent aux besoins de la communauté. Les professeurs ont développé des compétences en termes de capacité à concevoir, rédiger et coordonner un projet, de collaboration entre collègues et avec des partenaires extérieurs. Ils ont également été amenés à se confronter de manière concrète aux besoins environnementaux, à les analyser, à rechercher des solutions, les sélectionner et les mettre en œuvre en concertation avec leur établissement, les élèves et les partenaires du projet.

Méthodes d'évaluation utilisées

Les méthodes d'évaluation utilisées sont les questionnaires en ligne, les résumés sur la page Facebook de l'école et la comptabilisation du nombre de visiteurs de la page.

Le mot des participants

« Le projet a été un succès parce qu'il a impliqué toutes les catégories sociales de la communauté : élèves, enseignants, parents, ainsi que les habitants et usagers des alentours de l'école. »



FICHE PROJET

L'expérience européenne dans le développement des compétences professionnelles dans le domaine de l'électronique et de l'automatisation

Lycée TRAIAN VUIA - à Craiova - Roumanie

par Ileana Daniela MOCULESCU, enseignante



Fiche d'identité du projet

Date de démarrage et durée du projet :
année scolaire 2016/2017

Niveau(x) d'enseignement concerné(s) :
Elèves de la Xème (équivalent de la 2nde en France, soit 15-16 ans), profil technique, domaine de préparation de base Mécanique

Nombre d'élèves, d'enseignants et personnels de l'établissement concernés :
40 élèves, 4 enseignants

Thème(s) :
interculturalité

Disciplines :
disciplines techniques (mécanique), langues étrangères, géographie

Problématique abordée
La difficulté des élèves à s'intégrer dans un contexte culturel différent.
La problématique centrale du projet est : l'internationalisation de la formation et la diversification de l'offre de formation à travers des stages pratiques organisés en partenariat avec des entreprises en Europe.

Cadre du déroulement du projet :
- projet européen mis en œuvre par le lycée Traian Vuia en 2016/2017, bénéficiaire et organisation de référence, Organization for Promotion of European Issues en tant qu'organisation intermédiaire, Charalambos Michael Metal Works et P.Kousios Electrics Ltd en tant qu'organismes d'accueil à Paphos.
- stages professionnels, deux étapes.

LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES CIBLÉS

- Développement des compétences techniques générales dans le domaine de la mécanique
- Développement des compétences techniques générales, usinage de coupe, formation de compétences techniques concernant le fonctionnement d'outils de coupe de machines, réalisation d'ensembles démontables et non démontables
- Développer les compétences clés des 40 participants, de travail en équipe, de préparation à l'intégration sur le marché de travail et de transition de l'école au lieu de travail
- Améliorer les compétences linguistiques, les compétences de communication culturelle, se familiariser avec le travail dans une entreprise européenne, avec les valeurs et les normes européennes dans le domaine, et développer la capacité de vivre et de travailler dans un autre contexte culturel, contribuant à une meilleure formation des 40 participants, pour leur intégration dans le marché du travail européen en tant que futurs diplômés ;
- Améliorer les compétences des membres de l'équipe de projet et des enseignants impliqués dans la gestion des projets de mobilité européenne, concevoir et mettre en œuvre le stage, suivre la formation, évaluer et certifier les participants, et diffuser et valoriser le projet.

Le cadre

L'historique

Le projet répond aux besoins de formation identifiés à la fois au niveau de l'école et au niveau local et régional afin de préparer une main d'œuvre qualifiée et bien formée aux compétences professionnelles requises par le marché du travail européen, conformément à l'objectif stratégique de l'éducation et la formation en Europe, en améliorant la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation, en contribuant à la réalisation des objectifs de la stratégie d'internationalisation de la formation et à la diversification de l'offre de formation par des stages pratiques en partenariat avec des entreprises européennes.

C'est un projet européen, le projet Erasmus+ 2016-1-RO01-KA102-023362

Le projet éducatif

Le projet s'inscrit dans la stratégie européenne pour l'éducation et la formation (ET 2020) en contribuant à renforcer la coopération européenne en matière d'éducation et de formation, à transférer les meilleures pratiques au niveau européen dans l'activité de formation vers l'adaptation aux besoins du marché du travail, faciliter la mobilité européenne dans la formation et la préparation de la main d'œuvre et accroître la mobilité sur le marché du travail européen. 40 participants se préparent à la qualification de technicien en automatisation et technicien en mécatronique et participeront au stage de formation de 3 semaines, organisé dans deux entreprises P.Kousios Electric Ltd. et Charalambos Michael Metal Works à Paphos, Chypre didactiques, ils ont rédigé de courts articles sur le sujet en discussion et ont fait paraître une revue bilingue roumain-français .

Les partenaires

Charalambos Michael Metal Works Chypre, Paphos

>>> partenaire

Compagnie P. Kousios Electrice Ltd. Chypre, Paphos

>>> partenaire

Association Edunet

>>> partenaire



L'ACTION

STAGES DE PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Place de l'action dans le projet

Après les activités préparatoires (préparation culturelle et linguistique), deux stages professionnels ont suivi, destinés à deux groupes d'élèves.



Lieu de déroulement de l'action

Le stage s'est déroulé en deux volets :



Le premier flux :

25 étudiants en Xème année, profil technique, le champ de formation de base MECANIQUE / domaine de l'enseignement général CREATING, pour un stage pratique de 3 semaines auprès d'un agent économique (Charalambos Michael Metal Works) à Chypre, dans la ville de Paphos, en mars 2017

Le second flux :

15 étudiants en Xème année, profil technique, le domaine de formation de base AUTOMATISATION ELECTRONIQUE / domaine de formation générale AUTOMATISATION ELECTRONIQUE, pour un stage pratique de 3 semaines, chez P. Kousios Electrice Ltd. à Chypre, dans la ville de Paphos, en mars-avril 2017.

Objectifs pédagogiques/compétences visées :



- > renforcer la coopération européenne en matière d'éducation et de formation
 - > transférer les meilleures pratiques au niveau européen
- > former vers l'adaptation aux besoins du marché du travail
- > faciliter la mobilité européenne dans la formation et la préparation de la main-d'œuvre
- > accroître la mobilité sur le marché du travail européen
- > améliorer les compétences linguistiques, les compétences de communication culturelle
- > améliorer la capacité d'interagir des membres de l'équipe.



La démarche



Activité 1 Préparation linguistique

Compétences EDD-SI visées

- **Approche de la complexité** >>> L'élève opère des connexions entre ce qu'il sait et ce qu'il doit apprendre pour construire des énoncés simples et clairs.
- **Esprit critique** >>> Il utilise les savoirs linguistiques dans le but de se faire comprendre dans un espace nouveau.
- **Engagement citoyen** >>> L'élève contribue à la construction d'une culture commune, européenne.
- **Interculturalité** >>> Il développe sa capacité de vivre et de travailler dans un autre contexte culturel et linguistique.



Activité 2 Préparation culturelle

Compétences EDD-SI visées

- **Approche de la complexité** >>> Il choisit de participer à un stage professionnel dans un autre pays et s'approprie des connaissances sur ce pays.
- **Esprit critique** >>> Par les exercices proposés, l'élève fait des recherches sur internet, dans les livres et apprend des données sur l'île de Chypre.
- **Engagement citoyen** >>> Il utilise consciemment les informations acquises en vue d'une intégration meilleure sur le marché du travail.
- **Interculturalité** >>> Il apprend à employer des modes divers d'interagir avec les membres d'une équipe multiculturelle



Activité 3 Rédaction d'articles de journal

Compétences EDD-SI visées

- **Approche de la complexité** >>> L'élève apprend à travailler dans un autre espace culturel que chez soi.
- **Esprit critique** >>> Il s'approprie les meilleures pratiques dans le domaine de la mécanique, dans l'intention de les utiliser dans le futur.
- **Engagement citoyen** >>> L'apprenant se prépare pour appliquer ce qu'il apprend dans son pays, dans un autre contexte culturel.
- **Interculturalité** >>> Il comprend et pratique les règles et la façon de travailler dans un autre contexte culturel.

Contexte d'utilisation pour le développement des compétences visées

- Les contextes qui ont permis le développement des compétences sont construits par les professionnels de la pédagogie, l'Association Edunet, partenaire agréé du Ministère de l'Enseignement, les enseignants ont déroulé 10h de préparation culturelle et 20h de préparation linguistique. On a utilisé des méthodes telles que : l'explication, l'évocation, l'apprentissage collaboratif, le travail en équipe, les travaux pratiques, le débriefing, le débat, etc.
- La dimension interculturelle du projet a été visée et construite par les activités préparatoires, surtout par le déroulement des stages professionnels qui ont permis le contact direct avec la culture différente, grecque/européenne, avec les patrons d'entreprise et les jeunes travailleurs des deux compagnies grecques. Les visites de découverte, guidées ou non, ont apporté la plus-value du projet.
- Les débats organisés dans la partie préparatoire ont rendu possible le développement des compétences telles que l'approche critique, l'engagement citoyen et la complexité.



Les productions liées au projet



UN SITE WEB

<http://erasmusvia.simplesite.com>



Les effets produits en termes de compétences acquises

- Le projet contribue à accroître le prestige de l'école dans la communauté, en améliorant la qualité de l'éducation et de la formation dispensée par l'école, en diversifiant l'offre éducative de l'école et en adaptant la formation aux spécificités du marché du travail qui, à moyen terme, se traduiront par une augmentation du nombre de personnes qui choisissent de fréquenter l'école.
- Les étudiants et les enseignants impliqués ont développé de fortes compétences professionnelles, des compétences linguistiques et interculturelles améliorées, des compétences relationnelles au sein d'une équipe multiculturelle.

Méthodes d'évaluation utilisées

- Pour la partie « préparation culturelle et préparation linguistique » ont été employées les méthodes spécifiques aux disciplines impliquées : langue étrangère, géographie, histoire. Des tests de connaissances, des questionnaires ont été appliqués périodiquement.
- L'évaluation continue encore si l'on envisage qu'un produit de la collaboration roumaine-grecque participe cette année à une compétition nationale (« Made from Europe »), ce produit va être présenté par des élèves qui ont participé au projet.

Le mot des participants

« Un autre projet – suite à celui présenté - a été déposé à l'Agence nationale Erasmus+. »



FICHE PROJET

« EAT » (Eau, Alimentation, Terre) - Partie 2 Lycée Voltaire - à Craiova - Roumanie

par Dorina POPI, enseignante

Fiche d'identité du projet

Date de démarrage et durée du projet :
décembre 2016 – avril 2017 / 2 mois

Niveau(x) d'enseignement concerné(s) :
de IXe à Xle (soit de 14-15 à 16-17 ans, équivalent aux classes de 3ème à 1ère en France)

Nombre d'élèves, d'enseignants et personnels de l'établissement concernés :
75 élèves et 8 enseignants

Thème(s) :
alimentation / développement durable

Disciplines :
biologie, géographie, histoire, français

Problématique abordée

Notre établissement est une communauté éducative dynamique, performante, solidaire dont l'objectif est d'éveiller les consciences environnementales tout en incitant les apprenants, les enseignants et nos partenaires à s'impliquer dans des actions concernant la problématique de l'alimentation saine et durable.

Intégration dans le projet d'établissement

La thématique s'inscrit parfaitement dans celle du projet ACTECIM et vise le développement des compétences des élèves concernant le développement durable. Ce projet peut facilement trouver sa place dans les plans cadre des établissements impliqués, en ce sens que la problématique pourrait être insérée dans le contenu de plusieurs disciplines : par exemple, la biologie, la géographie, les sciences de la vie et de la terre, même les langues – comme sujet de débat ou de production orale/ écrite.

Cadre du déroulement du projet :

Projet interdisciplinaire / Activité extracurriculaire



LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES CIBLÉS

- > stimuler la consommation des aliments produits localement
- > former à la durabilité et à la citoyenneté mondiale
- > acquérir des savoirs sur le thème de l'alimentation équilibrée

Le cadre

L'historique

Avec le projet « E.A.T.- Eau.Alimentation.Terre », on s'est proposé de stimuler la consommation des aliments locaux, frais et de saison, pour encourager la vie communautaire et pour développer l'économie de la région. A la base de cette idée de projet réside la préoccupation d'affirmer des comportements favorables au développement harmonieux de l'élève dans son environnement, par rapport à sa culture.

Le projet éducatif

En vue de promouvoir la santé par l'adoption de comportements alimentaires pertinents, on s'est proposé l'objectif général suivant : affirmer des attitudes et des comportements alimentaires favorables au développement harmonieux de l'individu dans son environnement géographique et par rapport à sa culture et des objectifs spécifiques tels que : renforcer les compétences d'expression ; aiguiser l'esprit critique et d'analyse quant à la notion de consommation ; et acquérir des connaissances sur le thème de l'alimentation équilibrée.

Dans le déroulement de ce projet, nous avons organisé plusieurs activités, regroupées sous les thèmes suivants : recherche, expositions, débats, visites, campagnes et interventions des experts facilitateurs et une série d'activités pratiques.

Les partenaires

La société « Apa Oltenia » (Eau Olténie)

>>> Intervenant ponctuel

Le moulin « Veropan » >>> Autre- Atelier cuisine

La direction de la sécurité alimentaire et des affaires vétérinaires Dolj >>> Intervenant ponctuel



L'ACTION

CAMPAGNE « UN FRUIT PAR JOUR »

Place de l'action dans le projet

L'action se situe entre l'étape de collecte de données et l'étape pratique du projet, et consistait à vérifier et partager des savoirs sur le sujet de la nourriture saine.



Lieu de déroulement de l'action



La campagne a eu lieu au Lycée Voltaire, à la Faculté de Droit de Craiova et en centre ville.

Objectifs pédagogiques/compétences visées :

- > développer la compétence de recherche d'information de nos élèves ;
- > éveiller la conscience du futur citoyen européen quant à la consommation des fruits dans notre vie ;
- > cultiver chez l'apprenant l'envie de faire attention à la nourriture.



La démarche



Activité 1 Etape de conception de l'activité

Compétences EDD-SI visées

- **Approche de la complexité** >>> examiner les contextes et les dimensions du problème de consommation de fruits
- **Esprit critique** >>> examiner le contexte
- **Engagement citoyen** >>> développer la prise de conscience
- **Interculturalité** >>> cultiver l'ouverture d'esprit



Activité 2 Déroulement de la campagne

Compétences EDD-SI visées

- **Approche de la complexité** >>> construire une opinion raisonnée
- **Esprit critique** >>> utiliser ses capacités dans une situation de la vie réelle
- **Engagement citoyen** >>> utiliser les médias pour informer
- **Interculturalité** >>> aptitudes à communiquer

Contexte d'utilisation pour le développement des compétences visées

- la compétence « esprit critique » peut être utilisée en égale mesure à l'école et dans la vie privée ;
- la compétence « engagement citoyen » est déjà très utile pour nos apprenants, car ils ont commencé à manifester un plus grand intérêt face aux problèmes de nutrition de la communauté ;
- la compétence « interculturalité » leur sera utile tout au long de leur vie, parce qu'ils ont découvert l'importance du partage, le plaisir du travail en équipes multiculturelles et ils ont ouvert leur esprit à l'international.

Les productions liées au projet



UNE EXPOSITION DANS
L'ÉTABLISSEMENT



UNE PAGE FACEBOOK

www.facebook.com/ACTECIMRO/



UN BLOG

actecimblog.wordpress.com/2017/04/07/simulation-onu-a-craiova/

Les effets produits en termes de compétences acquises

- lutter pour une nourriture plus saine ;
- se méfier de la surconsommation de graisses, de sucre, de sel et de viande ;
- promouvoir la consommation de fruits.

Méthodes d'évaluation utilisées

- le sondage
- les questionnaires
- des entretiens

Le mot des participants

« Chaque jour on apprend quelque chose. L'histoire doit continuer... A bientôt ! »



FICHE PROJET

La foire d'automne École Mihai Viteazul à Craiova - Roumanie

par Tatiana HIRNU, enseignante

Fiche d'identité du projet

Date de démarrage et durée du projet :
septembre 2017- 2 mois

Niveau(x) d'enseignement concerné(s) :
Tous les élèves de l'école (depuis la classe 0 à la VIIIème) (de 6 à 14 ans environ)

Nombre d'élèves, d'enseignants et personnels de l'établissement concernés :
11 élèves responsables et 5 enseignants coordonnateurs

Thème(s) :
environnement / alimentation saine

Disciplines :
biologie, écologie, économie

Problématique abordée

- la consommation de produits écologiques réalisés par les parents et les grands-parents des élèves
- l'implication de la communauté dans la vie de l'école
- l'école, facteur de base dans la communauté

Intégration dans le projet d'établissement

Le projet a fait la promotion d'une alimentation écologique saine auprès de la communauté locale et a été promu à l'échelle nationale.

LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES CIBLÉS



- Collecte de fonds
- Promotion des produits écologiques
- Implication de la communauté locale dans les projets scolaires
- Travail sur le « marketing » : développer l'attractivité des stands pour favoriser la vente des produits

Le cadre

L'historique

Le projet répond à la nécessité de recueillir des fonds pour la réhabilitation d'une fontaine d'eau potable dans la cour de l'école et la nécessité de promouvoir un mode de vie sain chez les élèves et leurs familles.

Le projet éducatif

Les élèves ont participé au projet en tant qu'activité parascolaire. Après une formation à l'engagement au service de la communauté, un projet permettant de financer la réhabilitation de la citerne a été conçu. Nous avons organisé pendant deux mois une collecte de pots de confiture et de conserves (une activité préférée des mères et des grand-mères roumaines). Puis nous avons organisé la vente de ces produits pour la communauté locale.



Les partenaires

Association Noi Orizonturi

>>> Intervenant ponctuel: formation des élèves, cofinancement

L'association Noi Orizonturi-Familia s'attache à venir en aide aux publics défavorisés à travers un ensemble d'activités et de projets à caractère médical, social et éducatif. Voir <https://www.noiorizonturifamilia.ro/en/>



LA DÉMARCHE



Activité 1 La préparation du projet

Compétences EDD-SI visées

- **Approche de la complexité** >>> La capacité à identifier les meilleures solutions de financement pour résoudre le problème identifié
- **Esprit critique** >>> La capacité d'analyser différents niveaux de complexité dans la communauté pour obtenir du soutien
- **Engagement citoyen** >>> Compétence pour attirer le soutien de la communauté en faisant don de pots de confiture et des conserves (environ 1000)
- **Interculturalité** >>> Compétence pour identifier les différents besoins culturels au sein de la communauté et promouvoir l'événement dans la presse locale et nationale



Activité 2 La mise en œuvre

Compétences EDD-SI visées

- **Approche de la complexité** >>> Compétence pour analyser les différentes actions à mettre en pratique le jour de l'événement (supplément de pot, négociation de prix, etc.)
- **Esprit critique** >>> Compétence pour examiner les résultats du projet selon différents points de vue et la réorientation des fonds excédentaires
- **Engagement citoyen** >>> Compétence pour analyser la satisfaction des différentes catégories sociales participant au projet sur les questionnaires de satisfaction en ligne et signer la carte de visite lors de l'événement
- **Interculturalité** >>> Compétence pour analyser l'impact du projet au niveau national à travers l'exemple des bonnes pratiques



Activité 3 Investir de l'argent

Compétences EDD-SI visées

- **Approche de la complexité** >>> Compétence pour identifier les besoins de l'école pour rediriger l'argent excédentaire (cadeaux de Noël)
- **Esprit critique** >>> Compétence pour identifier de nouvelles opportunités de collecte de fonds pour de nouveaux investissements
- **Engagement citoyen** >>> Compétence pour impliquer de nouveaux acteurs sociaux dans le projet et pour calculer les bénéfices de l'investissement dans l'école et la communauté locale
- **Interculturalité** >>> Compétence pour présenter le projet à la communauté locale pour justifier leur implication puis l'investissement de l'argent

Contexte d'utilisation pour le développement des compétences visées

Ce projet peut être utilisé pour organiser un débat sur l'implication de la communauté locale dans les projets de développement institutionnel de l'école. Le projet a servi d'exemple pour les activités de la semaine « l'Ecole autrement » dans les écoles participant aux activités de l'Association Noi Orizonturi.



Les productions liées au projet



UNE PAGE FACEBOOK

sur laquelle vous pouvez trouver une vidéo

<https://www.facebook.com/ScoalaMihaiViteazulCraiova/>



LES RETOMBÉES PRESSE

Un article :

www.jurnalulolteniei.ro/2017/11/20/au-vandut-muraturi-si-dulceturi-pentru-a-reabilita-fantana-din-curtea-scolii/

Une vidéo

<https://youtu.be/AHDutSgMZCA>

Les effets produits en termes de compétences acquises

Les élèves ont développé des compétences en conception et rédaction de projets, en collaborant entre eux, en identifiant les besoins et les ressources pour répondre aux besoins de la communauté, en identifiant les meilleurs moyens d'impliquer la communauté locale. Les enseignants ont quant à eux développé des compétences de conception, rédaction et coordination de projets, et de montage et animation de partenariat grâce au soutien de la communauté locale. Tous, enseignants et élèves, ont acquis des compétences en marketing et en collecte de fonds.

Méthodes d'évaluation utilisées

Les méthodes d'évaluation ont consisté en des enquêtes de satisfaction en ligne, des feed-back sur la page Facebook de l'école et l'identification du nombre de visiteurs de la foire.

Le mot des participants

« Le projet a été un succès car toutes les classes sociales de la communauté, élèves, enseignants, parents, membres de la communauté habitant dans la proximité de l'école ont été impliqués. »



5



Expérimentations

Dans les trois territoires parties prenantes du projet, ACTECIM a suscité le développement d'expérimentations, d'une part sur le plan de l'évaluation, sujet central de l'éducation à la citoyenneté mondiale, et d'autre part à travers la construction de démarches de formation à l'approche de l'éducation à la citoyenneté mondiale par les compétences.

1 Évaluer : Le regard des chercheurs

Cette section reprend les principaux éléments de l'étude de caractérisation des compétences réalisée par les équipes de chercheurs des trois universités parties prenantes du projet – ESPE de Lyon (Université de Lyon), Université de Turin et Université de Craiova – sous la coordination d'Olivier Morin de l'ESPE de Lyon.

Dans cette section vous trouverez ainsi une description détaillée de la méthode mise en place par les équipes de chercheurs pour d'une part identifier les indicateurs et descripteurs correspondant à chacun des quatre domaines de compétences, et d'autre part pour mettre en place un dispositif expérimental d'évaluation de l'évolution de la maîtrise de ces compétences par les élèves.

NB : Les fiches de caractérisation des quatre domaines de compétence se situent dans la section 3 « Les compétences ».



Texte rédigé par les universitaires partenaires du programme ACTECIM :

Olivier Morin , Davide Della Rina , Monica Tilea , Sandie Bernard, Aida Stoian, Claudiu Bunaiesu, Selena Notaro, Alessio Tomassone, Roberto Trinchero

Coordination : Olivier MORIN, Université de Lyon, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, laboratoire S2HEP (EA4148).

Introduction

Les défis contemporains, rappelés par les 17 Objectifs de Développement Durable des Nations unies appellent à tisser des liens entre des savoirs émergents, composites et distribués. Nous questionnons ces défis sous l'angle d'une éducation donnant un espace de pouvoir et de décision aux apprenants. Il convient alors de se doter d'outils permettant d'évaluer les apprentissages en appréciant les niveaux d'acquisition de compétences de futurs citoyens émancipés, responsables, engagés et porteurs des valeurs de durabilité.

Notre étude a porté sur le suivi des expérimentations et recueil des données lors des parcours pédagogiques faisant l'objet de l'expérimentation ACTECIM entre septembre 2016 et septembre 2018.

Premièrement, cette étude devait permettre une **meilleure caractérisation des compétences transversales de citoyenneté mondiale** acquises. Elle a été réalisée en deux étapes imbriquées : i) des observations et analyses par les universitaires des expériences de formation et d'acquisition de compétences transversales dans les trois régions partenaires, ii) la production collaborative d'une approche partagée d'analyse des compétences transversales de citoyenneté mondiale.

Deuxièmement, cette étude devait permettre de **rendre compte du niveau des compétences mobilisées en situation**, au travers des situations problèmes « Philippines » et « Abeilles » présentés en annexes de ce document.

Par référence au « Savoir agir en situation » (Le Boterf, 2002), nous considérons qu'agir avec compétence implique des structures mentales permettant de mobiliser en situation les ressources cognitives forgées par l'apprentissage réflexif. Nous nous intéressons ici aux compétences, individuelles ou collectives, en tant qu'« organisation de l'activité mobilisée et régulée pour traiter une tâche donnée, dans une situation déterminée » (Coulet, 2011)(p.17). Dans le cadre théorique de l'apprentissage réflexif (Kolb, 1984) (Pfeiffer & Ballew, 1988) qui donne à voir comment la connaissance émerge de l'expérience, nous retenons le modèle RIZA (Trinchero, 2012) distinguant trois ordres de structures mentales permettant la mobilisation des ressources : les structures mentales d'interprétation, d'action, d'autorégulation.

Indicateurs et descripteurs nécessaires à l'évaluation

Dans cette partie, nous revenons sur les indicateurs généraux définis pour faire état des compétences transversales acquises et sur les descripteurs propres à des situations problèmes. Avant toute chose, nous allons revenir sur la méthodologie employée pour leur formalisation.

Cadre théorique et méthodologique de la formalisation des indicateurs et des descripteurs

Le parcours éducatif dont il est question dans cette étude s'inscrit dans une logique d'apprentissage expérientiel. Face à la complexité et au niveau d'incertitude des savoirs en jeux dans les problématiques contemporaines, il est nécessaire de développer à la fois la réflexion critique et à l'indépendance du jugement d'une part, la prise en compte de la diversité des visions du monde et des systèmes de savoirs d'autre part. Ainsi, l'intégration des problématiques de la solidarité internationale à l'éducation au développement durable s'impose dans une approche éducative de la citoyenneté mondiale. Parce qu'elle vise l'interconnexion et la mise en œuvre de tous les moyens possibles pour assurer davantage d'égalité, de justice sociale, de compréhension et de coopération entre les peuples, l'éducation à la citoyenneté mondiale est à penser comme un processus d'apprentissage transformatif. Parce que la valeur des services écosystémiques est aussi une question de justice sociale - les communautés les plus défavorisées économiquement et politiquement étant à la fois celles qui dépendent le plus étroitement de ces biens communs et celles qui disposent le moins de technologies de substitution - l'éducation à la citoyenneté mondiale implique un profond changement.

Le processus d'apprentissage visé est celui de la conception d'un avenir désirable, celui-ci n'étant pas automatiquement la projection du présent où la culture de l'individualisme reflète – parfois jusque dans les systèmes éducatifs – un modèle de la domination structuré par des relations d'adversité entre les individus. Un tel changement s'opère dans des dispositifs éducatifs mobilisant les participants dans l'action citoyenne et la confrontation interculturelle.

La visée d'éducation à la citoyenneté mondiale est par nature émancipatrice : il ne s'agit pas de faire acquérir des savoir-faire stéréotypés et reproductibles, mais d'apprendre *pour* l'action citoyenne et *par* l'action citoyenne. Le processus d'apprentissage transformatif de la citoyenneté mondiale implique (Carvalho Da Silva & al., 2008, p. 13) l'analyse de la situation actuelle, la réflexion sur les alternatives possibles aux modèles dominants, la conception d'un changement vers une citoyenneté responsable.

Or savoir agir n'est pas seulement savoir-faire, c'est surtout savoir combiner plusieurs savoir-faire dans des situations ouvertes (Le Boterf, 2002). Savoir agir en situation nécessite donc des expériences de l'action en situation, accompagnées de réflexions sur ces actions qui permettent d'en tirer l'apprentissage rendant possible l'action dans de nouvelles situations de même ordre. C'est au cours de cycles d'apprentissages expérientiels (Kolb, 1984 ; Pfeiffer & Ballew, 1988) que les apprenants développent les structures mentales permettant de mobiliser leurs ressources cognitives.

Les indicateurs de compétences transversales de citoyenneté mondiale

Les « éducations à » sont par nature transdisciplinaires ; elles s'adressent à la construction de compétences dans une logique curriculaire, et sont focalisées sur le sujet apprenant. L'éducation à la citoyenneté mondiale vise à former des générations futures capables d'apporter des réponses aux défis sociétaux dans leur vie professionnelle et citoyenne. Elle doit donc donner des clés de compréhension des interdépendances environnementales, économiques, sociales et culturelles à l'échelle mondiale, mais aussi renforcer la cohésion sociale et la capacité à agir. Pour atteindre cet

objectif, un travail commun entre les partenaires européens du projet ACTECIM a été mis en œuvre.

Objectif : développer des compétences pour renforcer la cohésion sociale et la capacité à agir.

Nous nous intéressons aux compétences de citoyenneté mondiale ; de nombreuses définitions de « compétence » existent, mais elles soulignent peu l'importance des processus responsables de leur mobilisation et de leur construction. Nous retiendrons pour parler de compétences - individuelles ou collectives- la définition de Coulet (2011) « *une organisation de l'activité mobilisée et régulée pour traiter une tâche donnée, dans une situation déterminée* » (p. 17)¹. Former à la citoyenneté mondiale, c'est développer les compétences des citoyens à vivre ensemble et définir leur avenir, dans les divers espaces que ces citoyens habitent, en mobilisant la diversité des acteurs et des institutions de chaque territoire. Il s'agit en outre d'établir les liens entre les problèmes relevant de la réalité proche d'un « micro » contexte local, et les questions globales du « macro » contexte. C'est pourquoi le croisement des approches locales et inter-régionales et ou inter nationales est fondamental : il permet de poser les questions de l'altérité et de l'identité. Dans cette visée, le processus interculturel impliquant l'agir nécessaire au développement de la citoyenneté mondiale, dépend de compétences-clés dont l'acquisition doit être balisée.

Les compétences-clés de citoyenneté mondiale que nous avons voulu caractériser dans ce programme ont été identifiées dans le cadre du projet européen « REDDSO » (Régions pour une Education au Développement Durable et Solidaire), qui a montré (Morin & Bernard, 2015) comment l'intégration de la solidarité internationale (SI) à l'Éducation au Développement Durable (EDD) peut favoriser des approches systémiques et problématisées. Quatre domaines de compétences spécifiques et complémentaires sont en interactions.

.....

¹ http://ife.ens-lyon.fr/AccEPT_AutourDeLaCompetence/co/02_defComp.html

Les compétences relatives à l'approche critique, qui permettent de déconstruire des informations pour comprendre comment elles ont été socialement construites, nécessitent d'intégrer la controverse, l'incertitude et le doute dans les apprentissages, comme d'identifier et rendre visibles les spécificités et les complémentarités des approches des disciplines scolaires.

Les compétences relatives à l'engagement, qui permettent d'appliquer le savoir dans la pratique, d'opérer des choix éclairés et informés, nécessitent l'apprentissage de la prise en compte des contextes et de la pluralité des acteurs pour questionner les choix possibles dans des territoires variés et identifiés, comme l'apprentissage de la collaboration.

Les compétences relatives à l'appréhension de la complexité, qui permettent de comprendre des interdépendances et des équilibres mondiaux, nécessitent l'apprentissage de la problématisation des réalités complexes en liant les dimensions sociales, culturelles, économiques, technologiques, environnementales, et politiques, dans des approches systémiques.

Les compétences relatives à l'interculturalité, qui permettent de s'exprimer, débattre d'opinions, critiquer des points de vue, nécessitent d'organiser dans les apprentissages le questionnement des normes sociales et des valeurs morales.

Méthodologie mise en œuvre

La formalisation d'indicateurs pour les compétences transversales associées à la citoyenneté mondiale a été le résultat d'une démarche organisée en deux étapes principales qui ont conduit à la rédaction de deux versions des fiches des compétences.

Rédaction de la première version des fiches compétences (2015-2016)

Les chercheurs des trois pays ont rédigé une version préliminaire des fiches de compétences pour les éducateurs et les élèves (approche critique, engagement citoyen, approche de la complexité, interculturalité) à partir d'un état de l'art bibliographique. Les

prérequis théoriques et méthodologiques pour ces quatre domaines de compétences ont ainsi été identifiés en prenant appui notamment sur la capitalisation d'expérience réalisée dans le programme REDDSO, les modèles méthodologiques définissant les indicateurs et descripteurs de performance du modèle opérationnel RIZA, ainsi que sur le *Guide de références développement durable & responsabilité sociétale*².

Suite aux discussions et ajustements avec les éducateurs et les formateurs français, roumains et italiens qui ont participé à la réunion organisée à Lyon en octobre 2016, ce travail préliminaire a permis d'aboutir à une première version des fiches des compétences.

Lors de cette rencontre a été élaboré collectivement un questionnaire d'autoévaluation des éducateurs. Afin de suivre l'efficacité des micro-formations centrées sur le développement de ces quatre compétences, les participants aux formations nationales française, italienne et roumaine, dispensées par les formateurs formés lors de la réunion de Lyon 2016 auraient dû répondre à ce questionnaire d'autoévaluation avant, au cours, et après les formations. Les réponses au questionnaire d'auto-positionnement n'ont pas pu être intégrées dans la recherche ultérieure parce que le nombre des réponses enregistrées n'a pas été assez élevé.

Rédaction de la deuxième version des fiches compétences (2017-2018)

Les fiches des compétences des élèves ont été ensuite intégrées dans les micro-formations nationales organisées en 2016/2017 et 2017/2018. Les activités de ces formations ont été centrées sur la création de situations d'apprentissage spécifiques au développement des quatre compétences transversales des élèves décrites dans les fiches de travail. A la suite de ces formations expérimentales, chaque équipe de chercheurs a organisé des activités de focus group avec les participants, qui ont permis d'identifier les ajustements nécessaires aux dispositifs de formation et aux fiches fournies.

Lors de la réunion de Turin 2018, l'équipe

2 http://reunifedd.fr/wp-content/uploads/2016/07/Guide-de-competences-DD-diffusion_8avrilFinale.pdf

du projet a adopté la version finale des fiches des compétences, avec la structure suivante : présentation générale des compétences (incluant des références à la littérature de spécialité), définition des compétences du point de vue de l'EDDSI, présentation des indicateurs pour évaluer la compétence des étudiants et des enseignants. Ces fiches sont présentées dans les pages suivantes.

Les descripteurs spécifiques aux situations-problèmes

Les situations-problèmes qui ont été produites et proposées aux élèves se rapportent l'une à la vulnérabilité des Philippines aux aléas météorologiques, l'autre au déclin des abeilles domestiques. La situation-problème « Philippines » est décrite en annexe n° 1. La situation-problème « Abeilles » est décrite en annexe n°2. Après avoir défini ce que nous appelons descripteurs dans le cadre d'une EDD-SI, nous reviendrons sur la méthodologie employer puis à son application au sein d'ACTECIM.

Objectif : identifier le niveau de maîtrise des compétences face à des situations problèmes

En optant avec Le Boterf (1994, 2000), Chenu (2005), Coulet (2011), Trinchero (2012) pour une approche situationnelle de la notion de compétence, nous considérons les compétences - individuelles ou collectives - comme les habiletés des personnes à mobiliser et combiner de façon spécifique des ressources en fonction des situations dans lesquelles elles se trouvent. Pour caractériser ces compétences, nous sommes conduits à distinguer les indicateurs - généraux et applicables à des classes de situation -, des descripteurs, spécifiques à une situation précise.

Savoir agir avec compétence dans une situation suppose de posséder des ressources et de les combiner de manière pertinente et efficace. Un *indicateur* de compétence décrit le schème qui permet de construire une combinaison dynamique de ressources dans des situations analogues (mais non identiques). Ainsi par exemple un des indicateurs du domaine de compétences relatif aux approches critiques est « *l'élève reconnaît les significations explicites et implicites d'un message, les points*

de vue et les valeurs morales et culturelles sous-jacentes. » Cet indicateur s'applique à des situations-problèmes diverses, qu'il s'agisse de déconstruire le message simplificateur d'une affiche reliant la vulnérabilité des Philippines aux « super-cyclones » à l'augmentation anthropique de l'effet de serre, ou d'identifier le second degré dans une capsule vidéo de l'organisation Greenpeace mettant en scène un monde idéal dans lequel les abeilles sont remplacées par des drones pollinisateurs. Or, pour jalonna un parcours éducatif en identifiant des niveaux de maîtrise de compétences, il est nécessaire de mesurer cette maîtrise face à des situations-problèmes précises. Les combinaisons de ressources mises en œuvre face à une situation-problème constituent les performances réalisées ; elles ne sont que la part observable des compétences mise en œuvre, mais ce sont elles qui sont potentiellement mesurables.

La caractérisation de compétences ne peut donc se contenter d'indiquer les indicateurs généraux des compétences considérées, elle doit expliciter des descripteurs dont la fonction est de référencer les performances réalisées à une échelle de mesure propre à la situation-problème. Un descripteur est donc entendu comme un indicateur lié au contenu spécifique de la situation-problème : il rapporte une observation, sous forme d'affirmation utilisant un verbe d'action.

Les situations-problèmes qui ont été produites et proposées aux élèves se rapportent l'une à la vulnérabilité des Philippines aux aléas météorologiques (cf. fiche « Philippines), l'autre au déclin des abeilles domestiques (cf. fiche « Abeilles »).

Méthodologie mise en œuvre

Pour construire les descripteurs propres aux situations-problèmes « Philippines » et « Abeilles », nous avons utilisé le modèle RIZA. Nous allons commencer par expliciter ce modèle avant de montrer comment nous l'avons mis en application au sein d'ACTECIM.

Le modèle RIZA, pour suivre la mobilisation de ressources en situation

Développer une compétence située signifie travailler non seulement sur les ressources (ie sur les connaissances, compétences et capacités personnelles, sociales et / ou méthodologiques),

mais aussi - et surtout - sur les conditions qui amènent les sujets à mobiliser efficacement leurs ressources par rapport à un situation-problème, afin de proposer des réponses efficaces exprimant la pleine responsabilité et l'autonomie.

Nous pouvons définir quatre éléments qui caractérisent la possibilité d'agir efficacement dans une situation et donc la « profondeur » de la compétence du sujet.

- Le premier élément est la quantité et la qualité des ressources détenues et mobilisées, en termes de connaissances, compétences et capacités personnelles, sociales et / ou méthodologiques, ainsi que leur adéquation à la situation problématique à affronter.
- Le deuxième élément concerne les modèles explicites ou implicites qui guident l'interprétation du problème par le sujet et le choix des stratégies à mettre en œuvre. Une « *vision de la situation* » correcte permet au sujet de choisir les stratégies d'action adaptées à la situation et donc plus efficaces. Nous appellerons ces modèles des structures d'interprétation.
- Le troisième élément concerne les stratégies opérationnelles concrètes qu'il met en œuvre pour atteindre les objectifs qu'il s'est fixés, en présence d'un problème de situation donné. Nous appellerons ces stratégies des structures d'action.
- Le quatrième élément concerne les capacités du sujet liées à mesurer en lui-même si les stratégies adoptées sont réellement les meilleures possibles et à les changer de manière appropriée dans le cas contraire. Nous appellerons ces capacités des structures d'autorégulation.

L'ensemble de ces quatre éléments forme le modèle R-I-Z-A: Ressources, Interprétation, Action, Autorégulation.

Fig. 1- Le modèle Ressources-Interprétation-Action-Autorégulation (R-I-Z-A) pour l'évaluation des compétences

Élément	Description	Exemples
Ressources (R)	Les connaissances, les compétences, les capacités et les attitudes du sujet qui peuvent être mobilisées par le sujet face à une situation-problème.	Connaître le théorème de Pythagore. Savoir calculer la longueur de l'hypoténuse à partir de la longueur des côtés. Savoir persister dans la recherche d'une solution à un problème même face à un échec initial ou à un type de problème jamais rencontré auparavant.
Structures d'interprétation (I)	La façon dont le sujet «lit», interprète, attribue un sens aux situation-problèmes proposées.	Savoir saisir le fait que le problème proposé nécessite l'application du théorème de Pythagore. Savoir identifier dans les données fournies celles utiles pour résoudre le problème et les données manquantes.
Structures d'action (Z)	Les façons dont le sujet agit pour résoudre la situation-problème proposé.	Savoir appliquer le théorème de Pythagore dans la situation proposée, afin de calculer les inconnues requises. Savoir estimer les données manquantes (hauteur du balcon et hauteur de la plate-forme du camion d'incendie) en se basant sur les connaissances antérieures.
Structures d'autorégulation (A)	Les manières dont le sujet réfléchit sur ses propres interprétations et actions, pour identifier les points de force et de faiblesse et pour les changer si nécessaire.	Être capable d'identifier, indépendamment ou sous la stimulation de l'enseignant, les erreurs et les incohérences dans ses raisonnements. Être capable de réfléchir plus tard sur ses propres interprétations et actions pour formuler des propositions d'amélioration.

Les quatre composantes de cet « agir avec compétence » peuvent émerger lorsque le sujet est confronté à des problèmes ouverts. Sont considérés comme « ouverts » les problèmes qui peuvent être exprimés par des interprétations multiples ou dans lesquels toutes les données ne sont pas explicitement fournies, auxquels plusieurs stratégies de solution peuvent être appliquées (certaines sont meilleures et d'autres pires), qui impliquent de la part des sujets des interprétations propres et l'adoption consciente de stratégies passant par l'identification des forces et des faiblesses de chacune l'argumentation des « bonnes raisons » derrière le choix d'une stratégie ou d'une autre. Si le problème proposé par l'enseignant est ouvert mais « pré-interprété » par l'enseignant lui-même, en acheminant les étudiants sur la bonne solution, les marges d'interprétation, d'action et d'autorégulation sont réduites au minimum et nous ne travaillons pas sur la compétence des sujets mais simplement sur leurs connaissances et leurs compétences exécutives (appliquer une solution pré-packagée proposée par l'enseignant à un problème), comme s'ils travaillaient sur un problème « fermé ».

Les deux positions sont résumées dans la figure 2. Les degrés d'ouverture / fermeture du problème peuvent être multiples : plus le problème devient ouvert, plus le rôle des structures d'interprétation, d'action et d'autorégulation est important et plus le problème nécessite la mise en œuvre de l'»agir avec compétence» des sujets.

Fig. 2- Problèmes fermés et problèmes ouverts

Élément	Problèmes résolus (ou pré-interprétés par l'enseignant)	Problèmes ouverts
Structures d'interprétation	Aucune interprétation du problème par l'étudiant n'est requise (par exemple parce que la solution du problème a déjà été illustrée par l'enseignant et que l'étudiant doit seulement l'appliquer sans prendre de décisions indépendantes) ou l'interprétation est univoque.	Le problème offre un degré d'ouverture plus grand et requiert davantage de clés de lectures (par exemple des données que l'étudiant doit trouver indépendamment dans ses connaissances antérieures et / ou dans les matériaux à sa disposition ou il y a des données excédentaires, pour lesquelles l'étudiant doit distinguer entre les données utiles et non utiles pour la solution du problème). L'élève doit identifier de manière indépendante les ressources cognitives en sa possession qui doivent être activées pour résoudre le problème, assumant évidemment la responsabilité de la décision.
Structures d'action	La procédure résolutive est unique.	Le problème admet plusieurs solutions, chacune avec des forces et des faiblesses spécifiques.
Structures d'autorégulation	La réflexion sur sa propre action se limite à vérifier l'exactitude ou non de la solution et la conformité du processus suivi avec le processus prédéfini prévu par la procédure résolutive.	La réflexion sur sa propre action implique d'évaluer l'adéquation, l'efficacité et l'efficacité des interprétations et des stratégies mises en œuvre.

Le modèle Ressources-Interprétation-Action-Autorégulation peut guider la construction de la définition opératoire (c'est-à-dire l'explicitation de l'ensemble des descripteurs des performances observables qui correspondant à une compétence) relative à une pluralité de compétences différentes applicables aux différentes zones cognitives et aux différents ordres scolaires. Les figures 3, 4 et 5 montrent un guide pour formuler des descripteurs d'apprentissage possibles liés aux structures d'interprétation, d'action et d'autorégulation.

Fig. 3- Structures d'interprétation : descripteurs possibles

- *Saisir ...* (éléments clés, liens et relations, ...)
- *Identifier ...* (données et inconnues, objectifs, points peu clairs, ...)
- *Individualiser ...* (éléments clés, liens et relations, ressources nécessaires, ...)
- *Localiser ...* (informations, concepts, ...)
- *Reconnaitre ...* (situations problématiques, informations données et informations manquantes, ...)
- *Choisissez ...* (les ressources les plus appropriées, ...)
- *Sélectionnez ...* (les ressources les plus appropriées, ...)

Fig. 4- Structures d'action : descripteurs possibles

- *Analyser ... (contenus, processus, ...)*
- *Attribuer ... (points de vue, positions d'auteurs différents, ...)*
- *Calculer ... (appliquer des algorithmes, ...)*
- *Classer ... (contenus, processus, solutions, ...)*
- *Comparer ... (contenus, processus, solutions, stratégies, ...)*
- *Bâtir ... (produits, ...)*
- *Décrire ... (objets, processus, solutions, ...)*
- *Démontrer ... (solutions, ...)*
- *Exécuter ... (procédures, ...)*
- *Formuler ... (plans d'action, stratégies, solutions, ...)*
- *Élaborer... (solutions, stratégies, ...)*
- *Supposer ... (solutions, stratégies, ...)*
- *Organiser ... (contenus, processus, événements, ...)*
- *Planifier ... (séquences d'actions, processus, stratégies, ...)*
- *Produire ... (produits, ...)*
- *Représenter graphiquement ... (contenus, processus, problèmes, solutions, stratégies, ...)*
- *Réaliser ... (produits, élaborés, ...)*
- *Résumer ... (contenus, processus, ...)*
- *Obtenir ... (implications, conclusions, synthèse, ...)*
- *Reformuler ... (problèmes, solutions, stratégies, ...)*
- *Expliquer ... (phénomènes, processus, ...)*
- *Traduire d'un formalisme à un autre ... (contenus, processus, ...)*
- *Trouvez des exemples de ... (contenus, processus, ...)*
- *Trouver des similitudes et des différences dans ... (contenus, processus, ...)*
- *Utilisez un modèle pour ... (résoudre un problème, ...)*
- *Utilisez une procédure pour ... (résoudre un problème, ...)*
- *Argumenter ... (vos propres propositions, vos solutions, les stratégies appliquées pour résoudre un problème, ...)*
- *Clarifier ... (vos propres propositions, vos solutions, les stratégies appliquées pour résoudre un problème, ...)*
- *Critiquer ... (vos propres propositions, vos solutions, les stratégies appliquées pour résoudre un problème, ...)*
- *Défendre ... (vos propres propositions, vos solutions, les stratégies appliquées pour résoudre un problème, ...)*
- *Juger ... (vos propres propositions, vos solutions, les stratégies appliquées pour résoudre un problème, ...)*
- *Justifier ... (vos propres propositions, vos solutions, les stratégies appliquées pour résoudre un problème, ...)*
- *Motiver ... (vos propres propositions, vos solutions, les stratégies appliquées pour résoudre un problème, ...)*
- *Trouver des erreurs ... (dans leurs propositions, dans leurs solutions, dans les stratégies appliquées pour résoudre un problème, ...)*

Structures d'autorégulation

Les structures d'autorégulation font référence à la capacité des sujets à tirer des enseignements de l'expérience concrète dans l'accomplissement de certaines tâches et à adapter leurs stratégies aux situations spécifiques auxquelles ils sont confrontés, en répondant de manière optimale aux stress liés à l'environnement. Elles ont à voir avec les compétences métacognitives, avec des attitudes envers la tâche et en général vers l'apprentissage, avec la volonté de remettre en question et de changer ses modèles interprétatifs et ses stratégies opératoires. Un élève ou un étudiant avec de bonnes installations d'autorégulation est un élève ou un étudiant qui :

a) est conscient des stratégies qu'il met en œuvre et de leur relation avec les objectifs qu'il s'est fixé ;
b) est capable de réfléchir sur l'efficacité de ces stratégies par rapport aux objectifs, en capitalisant les informations obtenues de la

comparaison entre les résultats obtenus et les résultats attendus ;

c) peut enquêter sur les raisons de ses succès et de ses erreurs ;

d) est disposé à changer sa vision du monde et sa propre façon de traiter les problèmes.

En évaluant cet aspect, il est nécessaire de poser une série de questions, telles que : l'apprenant a-t-il correctement reconnu et interprété les exigences de la tâche ? A-t-il correctement identifié les objectifs et les buts de son travail ? A-t-il appliqué la stratégie de solution la plus appropriée ? Est-il conscient des ressources qu'il peut utiliser pour effectuer la tâche ? A-t-il été en mesure de formuler des plans d'action et des stratégies efficaces pour résoudre ce problème particulier ? A-t-il pu suivre l'efficacité de ses actions en cours ? Savait-il comment les changer si nécessaire, démontrant qu'il peut avec la flexibilité cognitive nécessaire ?

Sa capacité d'autosurveillance et d'autorégulation a-t-elle fonctionné correctement ? Si non, qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ?

L'évaluation des structures de régulation de l'élève ou de l'étudiant fait donc référence à

la construction du processus de décision qu'il a entrepris pour réaliser une performance spécifique. Une stratégie possible pour étudier les structures d'autorégulation est l'analyse des cycles d'apprentissage expérientiels.

Structures d'autorégulation

Niveau A

L'élève justifie ses choix aisément et sait expliquer de façon appropriée comment il a utilisé les informations à sa disposition pour atteindre les conclusions présentées.

L'élève auto-évalue sa performance correctement à l'aide d'une grille de critères fournis par l'enseignant.

Niveaux B et C

L'élève manifeste des difficultés à justifier ses choix mais il sait expliquer comment il a utilisé les informations à sa disposition pour atteindre les conclusions présentées.

L'élève auto-évalue sa performance correctement à l'aide d'une grille de critères fournis par l'enseignant.

Niveau D

L'élève manifeste de sérieuses difficultés à justifier ses choix et à s'auto-évaluer, même avec une grille de critères fournie par l'enseignant.

La mise en œuvre dans ACTECIM : l'exemple des situations-problèmes

Les descripteurs des quatre domaines de compétences pour les situations problèmes que nous avons testées avec les élèves sont rapportés ci-dessous. Afin de procurer aux grilles de descripteurs la robustesse qu'elle requiert, leur production a été réalisée en deux temps.

Dans une première étape, les concepteurs

des situations-problèmes ont *a priori* imaginé quels pourraient être les éléments de description des niveaux de maîtrise des compétences dans la situation. Dans un second temps, en prenant appui sur les productions des élèves qui ont testé les situations-problèmes, les descripteurs ont été ajustés et reformulés *a posteriori*, de façon que des utilisateurs différents aboutissent sans se concerter aux mêmes mesures de niveaux de maîtrise en analysant les productions des mêmes élèves.

Descripteurs pour la situation-problème « Philippines »

Profil de compétence (approche critique) Q1, Q2, Q3

Structures d'interprétation

Structures d'interprétation pour la situation Philippines, approche critique

Niveau A (avancé)

L'élève reconnaît :

- que les deux articles ont un style journalistique,
- que le premier article donne des avis contraires et donc apporte un doute,
- que l'objectif des deux articles est le même : la réflexion porte sur le lien entre changement climatique et évolution du phénomène cyclonique,
- que la position des auteurs des deux articles est identique,
- que le deuxième article offre des explications complémentaires.

Niveau B (intermédiaire)

L'élève reconnaît :

- que les deux articles ont un style journalistique,
- que le premier article donne des avis contraires,
- que l'objectif des deux articles est le même,
- que la position des auteurs des deux articles est identique.

Niveau C (faible)

L'élève reconnaît :

- que la position des auteurs des deux articles est identique,
- que les deux articles ont un style journalistique.

Niveau D (non autonome)

L'élève reconnaît que la position des auteurs des deux articles est identique seulement s'il est aidé par un enseignant.

Structures d'action

Structures d'action pour la situation Philippines, approche critique

Niveau A (avancé)	Niveau B (intermédiaire)	Niveau C (faible)	Niveau D (non autonome)
<p>L'élève produit une analyse critique comparative correcte et complète des deux articles, faisant le lien entre changement climatique et évolution du phénomène cyclonique, sans écarter le doute rapporté dans le 1er article, précisant que le 2ième article offre des explications complémentaires en particulier à propos des méthodes d'études.</p> <p>L'élève attribue correctement les deux articles à des auteurs potentiels, sans donner ses conclusions pour acquises et définitives.</p>	<p>L'élève produit une analyse critique comparative correcte des deux articles : faisant le lien entre changement climatique et évolution du phénomène cyclonique, sans écarter le doute rapporté dans le 1er article.</p> <p>L'élève attribue correctement les deux articles à des auteurs potentiels.</p>	<p>L'élève produit une analyse comparative des deux articles. L'élève attribue correctement les deux articles à des auteurs potentiels.</p>	<p>L'élève produit une simple comparaison des deux articles, seulement s'il est aidé par un enseignant.</p>

Profil de compétence engagement citoyen (questions 4 à 6)

Structures d'interprétation

Structures d'interprétation pour la situation Philippines, engagement citoyen

Niveau A (avancé)	Niveau B (intermédiaire)	Niveau C (faible)	Niveau D (non autonome)
<p>L'élève identifie au moins une catégorie d'informations à contrôler (l'augmentation du nombre moyen de cyclones depuis le milieu du XIX^e siècle, l'accroissement récent de leur intensité ou l'influence du réchauffement climatique dans l'activité des cyclones).</p> <p>L'élève s'engage en détail dans la mise en question d'un élément précis. Il trouve pour cela sur le web plusieurs sources fiables qui confirment ou non les informations des articles fournis.</p>	<p>L'élève identifie au moins une catégorie d'informations à contrôler (l'augmentation du nombre moyen de cyclones depuis le milieu du XIX^e siècle, l'accroissement récent de leur intensité ou l'influence du réchauffement climatique dans l'activité des cyclones).</p> <p>Il trouve sur le web d'autres sources documentaires à propos des informations qu'il souhaite contrôler.</p>	<p>L'élève ne s'engage pas dans un contrôle des informations, parce qu'il est certain que le nombre et l'intensité des cyclones a augmenté et que le changement climatique en est la cause.</p>	<p>L'élève se demande pourquoi la question 5 lui est posée, même si un enseignant lui explique.</p>

Structures d'action

Structures d'action pour la situation Philippines, engagement citoyen

Niveau A (avancé)	Niveau B (intermédiaire)	Niveau C (faible)	Niveau D (non autonome)
<p>L'élève trouve les deux pages Web à partir desquelles ont été extraits les textes des deux articles.</p> <p>L'élève contrôle des informations grâce à la recherche sur le web et trouve des sources fiables qui précisent le rôle du changement climatique sur l'intensité et la fréquence des cyclones. Il produit un rapport ordonné et détaillé des résultats de son contrôle.</p> <p>Il adopte une position argumentée même s'il a des doutes.</p> <p>L'élève formule des hypothèses sur les actions possibles. Il construit une liste d'actions réalisables vis-à-vis du changement climatique dans lesquelles il peut s'engager.</p>	<p>L'élève trouve les deux pages Web à partir desquelles ont été extraits les textes des deux articles.</p> <p>L'élève contrôle des informations contrôlables grâce à la recherche sur le web et trouve des sources fiables qui précisent le rôle du changement climatique sur l'intensité et la fréquence des cyclones. Il produit un rapport ordonné et détaillé des résultats de son contrôle.</p> <p>L'élève formule des hypothèses sur au moins une action réalisable vis-à-vis du changement climatique dans laquelle il peut s'engager.</p>	<p>L'élève ne contrôle pas les informations sur le web.</p> <p>Il ne formule pas d'hypothèses sur les actions possibles, il cite simplement des actions stéréotypées et des slogans médiatisés.</p>	<p>L'élève cite simplement des actions stéréotypées et des slogans médiatisés, seulement s'il est aidé par un enseignant.</p>

Profil de compétence complexité (questions 7 à 9)

Structures d'interprétation

Structures d'interprétation pour la situation Philippines, appréhension de la complexité

Niveau A (avancé)	Niveau B (intermédiaire)	Niveau C (faible)	Niveau D (non autonome)
<p>L'élève capture dans les documents des éléments clés de la situation (climat tropical, archipel, vitesse des vents des super-cyclones, fréquence des super cyclones, réduction de la mangrove, différence d'impact des cyclones entre les Philippines et le Queensland australien, problèmes de santé publiques liés aux destructions matérielles, etc.). Il repère des connections entre ces éléments clés (rôle de barrière et de stabilisation des sols joué par la mangrove, géographie insulaire et difficulté de déplacement des populations en cas d'alerte, type d'habitat et vulnérabilité aux aléas météos, niveau de développement économique et niveau d'investissement dans la prévision des aléas et possibilité de diffusion des alertes, etc.). L'élève identifie des points obscurs et des manques d'informations (nombre d'habitants et répartition des populations littorales, différences des infrastructures entre les Philippines et le Queensland australien, mécanisme de formation des cyclones et lien avec augmentation de la température des océans ou de l'atmosphère, nature des dégâts et dispositifs existants de protection, choix politiques et termes d'investissements économiques dans la prévision et la prévention des aléas météos, moyens de locomotions et organisation des plans de mise en sécurité, ...).</p>	<p>L'élève capture dans les documents des éléments clés de la situation (climat tropical, archipel, vitesse des vents des super-cyclones, fréquence des super cyclones, réduction de la mangrove, différence d'impact des cyclones entre les Philippines et le Queensland australien, problèmes de santé publiques liés aux destructions matérielles, etc.). Il repère des connections entre ces éléments clés (rôle de barrière et de stabilisation des sols joué par la mangrove, géographie insulaire et difficulté de déplacement des populations en cas d'alerte, type d'habitat et vulnérabilité aux aléas météos, niveau de développement économique et niveau d'investissement dans la prévision des aléas et possibilité de diffusion des alertes, etc...).</p>	<p>L'élève capture dans les documents des éléments clés de la situation (climat tropical, archipel, vitesse des vents des super-cyclones, fréquence des super cyclones, réduction de la mangrove, différence d'impact des cyclones entre les Philippines et le Queensland australien, problèmes de santé publiques liés aux destructions matérielles, etc.).</p>	<p>L'élève capture dans les documents des éléments clés de la situation (climat tropical, archipel, vitesse des vents des super-cyclones, fréquence des super cyclones, réduction de la mangrove, différence d'impact des cyclones entre les Philippines et le Queensland australien, problèmes de santé publiques liés aux destructions matérielles, etc.).</p>

Structures d'action

Structures d'action pour la situation Philippines, appréhension de la complexité

Niveau A (avancé)	Niveau B (intermédiaire)	Niveau C (faible)	Niveau D (non autonome)
<p>L'élève organise les éléments de la situation dans une construction intelligible (qui relie les causes et les conséquences avec des boucles de rétroaction).</p> <p>L'élève prévoit plusieurs investigations qui lui restent à mener (liens entre mécanisme de formation des cyclones et évolution des températures de surface, évolution de la fréquence des super-cyclones, autres risques naturels aux Philippines, géographie et possibilités de mise en sécurité, évolution du niveau de développement économique et possibilités de prévention, stratégies internationales et politiques nationales vis-à-vis des risques naturels, en particulier ici les aléas météos, etc..).</p>	<p>L'élève organise les éléments de la situation en reliant des causes et des conséquences.</p> <p>L'élève prévoit au moins une investigation qui lui reste à mener.</p>	<p>L'élève cite simplement des éléments de la situation.</p>	<p>L'élève cite simplement des éléments de la situation, seulement s'il est aidé par un enseignant.</p>



Profil de compétence interculturalité (questions 10 et 11)

Structures d'interprétation

Structures d'interprétation pour la situation Philippines - Interculturalité

Niveau A (avancé)	Niveau B (intermédiaire)	Niveau C (faible)	Niveau D (non autonome)
<p>L'élève manifeste son empathie en utilisant au moins trois expressions qui suggèrent son ressenti (ex : tristesse/triste, désolation/désolé, tragédie/tragique).</p> <p>L'élève identifie au moins trois causes des changements climatiques, en mettant en relation les informations fournies par les textes avec son expérience nationale et ses connaissances antérieures du monde dans lequel il vit (ex : réchauffement global, déforestation, pollution).</p> <p>L'élève identifie dans le texte l'opposition entre le cas des Philippines et celui du Queensland du point de vue du nombre des victimes et il peut ajouter deux autres exemples.</p> <p>L'élève identifie au moins trois éléments socio-économiques qui peuvent contribuer à la réduction des effets des catastrophes naturelles (ex : système national d'intervention d'urgence, système de santé, système d'éducation).</p>	<p>L'élève manifeste son empathie en utilisant deux expressions qui suggèrent son ressenti.</p> <p>L'élève identifie deux causes des changements climatiques, en mettant en relation les informations fournies par les textes avec son expérience nationale et ses connaissances antérieures du monde dans lequel il vit.</p> <p>L'élève identifie dans le texte l'antithèse entre les Philippines et le Queensland du point de vue du nombre des victimes et il peut ajouter un autre exemple.</p> <p>L'élève identifie deux éléments socio-économiques qui peuvent contribuer à la réduction des effets des catastrophes naturelles.</p>	<p>L'élève manifeste son empathie en utilisant une expression qui suggère son ressenti.</p> <p>L'élève identifie une cause des changements climatiques, en mettant en relation les informations fournies par les textes avec son expérience nationale et ses connaissances antérieures du monde dans lequel il vit.</p> <p>L'élève identifie dans le texte l'antithèse entre les Philippines et le Queensland du point de vue du nombre des victimes.</p> <p>L'élève identifie un élément socio-économique qui peut contribuer à la réduction des effets des catastrophes naturelles.</p>	<p>L'élève trouve un mot pour manifester son empathie seulement s'il est aidé par l'enseignant.</p> <p>L'élève énonce une cause des changements climatiques sans mettre en relation les informations fournies par les textes avec son expérience nationale et ses connaissances antérieures du monde dans lequel il vit.</p> <p>L'élève n'identifie pas dans le texte l'antithèse entre les Philippines et le Queensland du point de vue du nombre des victimes.</p> <p>L'élève identifie un élément socio-économique qui peut contribuer à la réduction des effets des catastrophes naturelles seulement s'il est aidé par l'enseignant.</p>

Structures d'action

Structures d'action pour la situation Philippines - Interculturalité

Niveau A (avancé)	Niveau B (intermédiaire)	Niveau C (faible)	Niveau D (non autonome)
<p>L'élève identifie au moins trois solutions pour combattre le changement climatique et pour soutenir le développement durable (ex : planter des arbres, recycler, utiliser de manière judicieuse et responsable les ressources de la planète).</p> <p>L'élève inclut au moins trois valeurs-clé de l'interculturalité dans les solutions qu'il propose : la solidarité internationale, l'aide humanitaire, l'ouverture vers le dialogue.</p> <p>L'élève adapte son discours à la situation de communication interculturelle et utilise dans le dialogue avec la jeune philippine au moins trois éléments qui prouvent sa tolérance et son ouverture vers l'autre (ex : écoute et prise en compte des opinions, équilibre entre les interventions des interlocuteurs, utilisation de verbes tels comprendre, partager, être d'accord).</p> <p>L'élève identifie, compare et analyse, dans sa production écrite, des effets des catastrophes naturelles aux trois niveaux : au Philippines, au niveau global et au niveau national.</p>	<p>L'élève identifie deux solutions pour combattre le changement climatique et pour soutenir le développement durable.</p> <p>L'élève inclut deux valeurs-clé de l'interculturalité dans les solutions qu'il propose.</p> <p>L'élève adapte son discours à la situation de communication interculturelle et utilise dans le dialogue avec la jeune philippine deux éléments qui prouvent sa tolérance et son ouverture vers l'autre.</p> <p>L'élève identifie, compare et analyse, dans sa production écrite, des effets des catastrophes naturelles à deux des trois niveaux suivants : aux Philippines, au niveau global et au niveau national.</p>	<p>L'élève identifie une solution pour combattre le changement climatique et pour soutenir le développement durable.</p> <p>L'élève inclut une valeur-clé de l'interculturalité dans les solutions qu'il propose.</p> <p>L'élève adapte son discours à la situation de communication interculturelle et utilise dans le dialogue avec la jeune philippine un élément qui prouve sa tolérance et son ouverture vers l'autre.</p> <p>L'élève identifie, dans sa production écrite, des effets des catastrophes naturelles à deux des trois niveaux suivants : au Philippines, au niveau global et au niveau national.</p>	<p>L'élève identifie une solution pour combattre le changement climatique et pour soutenir le développement durable seulement avec le support de l'enseignant.</p> <p>L'élève n'inclut aucune valeur-clé de l'interculturalité dans les solutions qu'il propose.</p> <p>Le dialogue avec la jeune philippine ne contient aucun élément qui prouve la tolérance ou l'ouverture de l'élève vers l'autre.</p> <p>L'élève identifie, dans sa production écrite, des effets des catastrophes naturelles à un seul niveau des trois niveaux suivants : au Philippines, au niveau global et au niveau national.</p>

Descripteurs pour la situation-problème « Abeilles »

Profil de compétence approche critique (questions 2 à 5)

Structures d'interprétation

Structures d'interprétation pour la situation Abeilles, approche critique			
Niveau A (avancé)	Niveau B (intermédiaire)	Niveau C (faible)	Niveau D (non autonome)
<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconnaît que les auteurs des articles n'insistent pas sur les mêmes aspects du problème (l'article 1 insiste sur les pesticides et la technologie des drones, l'article 2 sur la diversité des facteurs de déclin des abeilles et l'article 3 sur l'évolution des modèles d'agriculture) ; il en indique des exemples issus des trois documents) ; - se questionne sur les solutions proposées par les collègues de nationalités différentes. 	<p>L'élève reconnaît que les auteurs des trois articles n'insistent pas sur les mêmes aspects du problème : il en indique des exemples pour les trois documents.</p>	<p>L'élève reconnaît que les auteurs de deux des articles n'insistent pas sur les mêmes aspects du problème : il indique des exemples pour les deux documents.</p>	<p>L'élève reconnaît que les auteurs de deux des articles n'insistent pas sur les mêmes aspects du problème : il indique un exemple.</p>

Structures d'action

Structures d'action pour la situation Abeilles, approche critique			
Niveau A (avancé)	Niveau B (intermédiaire)	Niveau C (faible)	Niveau D (non autonome)
<p>L'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - reformule les pensées des auteurs des trois articles et exprime que ce ne sont pas les seules possibles ; - dénonce des implicites et met en valeur la dimension argumentative ; - utilise des critères explicites pour évaluer les propositions des collègues de nationalités différentes. 	<p>L'élève reformule les pensées des auteurs des trois articles par rapport aux questions de la mortalité des abeilles.</p>	<p>L'élève résume les positions des auteurs de deux articles, par rapport aux questions de la mortalité des abeilles.</p>	<p>L'élève résume les positions des auteurs, par rapport aux questions de la mortalité des abeilles seulement s'il est aidé par un enseignant.</p>

Profil de compétence engagement citoyen (questions 1, 3, 4, 6)

Structures d'interprétation

Structures d'interprétation pour la situation Abeilles, engagement citoyen

Niveau A (avancé)	Niveau B (intermédiaire)	Niveau C (faible)	Niveau D (non autonome)
<p>L'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - distingue les informations déjà connues et celles apprises dans les documents, - utilise un (des) connecteur(s) logique(s) pour mettre en avant une opposition, exprimer son étonnement, ou son indignation, - identifie des solutions possibles au problème posé par les documents. 	<p>L'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - distingue les informations déjà connues et celles apprises dans les documents, - identifie des solutions possibles au problème posé par les documents. 	<p>L'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - distingue les informations déjà connues et celles apprises dans les documents. 	<p>L'élève distingue les informations déjà connues et celles apprises dans les documents, seulement s'il est aidé par un enseignant.</p>

Structures d'action

Structures d'action pour la situation Abeilles, engagement citoyen

Niveau A (avancé)	Niveau B (intermédiaire)	Niveau C (faible)	Niveau D (non autonome)
<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sélectionne plusieurs informations dans chaque document, - organise ses connaissances antérieures et le contenu des articles présentés dans le tableau créé, - complète les informations par des recherches documentaires, - construit une carte conceptuelle dans laquelle il propose des solutions, - présente dans la carte mentale les actions dans lesquelles il souhaite s'investir. 	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sélectionne plusieurs informations dans chaque document, - organise ses connaissances antérieures et le contenu des articles présentés dans le tableau créé, - construit une carte conceptuelle dans laquelle il propose des solutions. 	<p>L'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - sélectionne très peu d'informations (colonne « j'ai appris ») et complète la colonne « je veux savoir » avec des questions qui réduisent le problème à des relations mono-causales. 	<p>L'élève complète la colonne « je veux savoir » seulement s'il est aidé par un enseignant.</p>

Profil de compétence complexité (questions 3, 4 et 6)

Structures d'interprétation

Structures d'interprétation pour la situation Abeilles, appréhension de la complexité

Niveau A (avancé)	Niveau B (intermédiaire)	Niveau C (faible)	Niveau D (non autonome)
<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - repère des connexions entre les éléments clés de la situation-problème, par exemple entre les choix de modèles agricoles et l'évolution de la biodiversité (des pollinisateurs et des plantes), ou entre l'intensification de l'agriculture et la dépendance aux innovations technologiques, - s'interroge sur l'exactitude des conclusions avancées par les chercheurs, - exprime le souhait d'approfondir des aspects pour comprendre les origines de la situation. 	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - repère des connexions entre les éléments clés de la situation-problème, - prévoit les investigations qui restent à mener. 	<p>L'élève relie entre eux au moins deux éléments clés de la situation-problème.</p>	<p>L'élève relie entre eux des éléments clés de la situation-problème seulement s'il est aidé par un enseignant.</p>

Structures d'action

Structures d'action pour la situation Abeilles, appréhension de la complexité

Niveau A (avancé)	Niveau B (intermédiaire)	Niveau C (faible)	Niveau D (non autonome)
<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - relie différents problèmes entre eux (par exemple le choix d'agricultures intensives et la dépendance des économies aux polliniseurs, ou la surexploitation des abeilles domestiques et leur vulnérabilité), - organise ces éléments clés de la situation dans une carte mentale ne limitant pas la réflexion à la pollinisation des monocultures ou au déclin des seules abeilles domestiques, - situe les informations dans le contexte de leur construction sans les considérer comme des certitudes absolues. 	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - relie différents problèmes entre eux, - organise ces éléments clés dans une carte mentale, - restitue des informations sans remettre en question leur validité. 	<p>L'élève réalise une carte mentale posant explicitement au moins un problème et une solution envisageable.</p>	<p>L'élève réalise une carte mentale posant explicitement au moins un problème et une solution envisageable seulement s'il est aidé par un enseignant.</p>

Profil de compétence interculturalité (questions 3 à 5)

Structures d'interprétation

Structures d'interprétation pour la situation Abeilles, interculturalité

Niveau A (avancé)	Niveau B (intermédiaire)	Niveau C (faible)	Niveau D (non autonome)
<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifie l'aspect global des problèmes soulevés par les trois textes et choisi au moins trois problèmes qui concernent son pays/sa région en particulier, - communique avec au moins trois partenaires issus de cultures différentes et propose au moins trois solutions (une solution pour chaque problème identifié antérieurement, - identifie et analyse les solutions choisies par ses collègues, les compare avec les solutions identifiées lors de la communication interculturelle et propose des améliorations argumentées de celles-ci. 	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifie l'aspect global des problèmes soulevés par les trois textes et choisi au moins deux problèmes qui concernent son pays/sa région en particulier, - communique avec au moins deux partenaires issus de cultures différentes et propose au moins deux solutions (une solution pour chaque problème identifié antérieurement), - identifie et analyse les solutions choisies par ses collègues et propose des améliorations argumentées. 	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifie l'aspect global des problèmes soulevés par les trois textes et choisi au moins un problème qui concerne son pays/sa région en particulier ; - communique avec au moins un partenaire issu d'une culture différente et propose au moins une solution pour un des problèmes identifiés antérieurement, - identifie les solutions choisies par ses collègues et propose des améliorations argumentées. 	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifie l'aspect global des problèmes soulevés par les trois textes et choisi au moins un problème qui concerne son pays/sa région en particulier, seulement s'il est aidé par un enseignant, - communique, seulement avec le support permanent de l'enseignant, avec au moins un partenaire issu d'une culture différente et propose, avec le support permanent de l'enseignant, au moins une solution pour un des problèmes identifiés antérieurement, - identifie les solutions choisies par ses collègues.

Structures d'action

Structures d'action pour la situation Abeilles, interculturalité

Niveau A (avancé)	Niveau B (intermédiaire)	Niveau C (faible)	Niveau D (non autonome)
<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - réalise et soutient une présentation cohérente, bien structurée, qui inclut au moins trois problèmes nationaux/régionaux, et entre en dialogue avec les membres de sa communauté, - élabore une production cohérente contenant au moins trois solutions identifiées à travers la communication directe avec d'autres groupes d'élèves, issus de cultures différentes, dont au moins la nationalité est explicitement exprimée, - synthétise, organise et justifie, dans un document cohérent, les solutions proposées, tout en tenant compte des résultats de la communication interculturelle, de ses propres opinions ainsi que des opinions des membres de son groupe de travail. 	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - réalise et soutient une présentation cohérente, bien structurée, qui inclut au moins deux problèmes nationaux/régionaux, et entre en dialogue avec les membres de sa communauté, - élabore une production cohérente contenant au moins deux solutions identifiées à travers la communication directe avec d'autres groupes d'élèves, issus de cultures différentes, dont au moins la nationalité est explicitement exprimée, - synthétise et organise dans un document cohérent, les solutions proposées, tout en tenant compte des résultats de la communication interculturelle, de ses propres opinions ainsi que des opinions des membres de son groupe de travail. 	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - réalise et soutient une présentation cohérente, bien structurée, qui inclut au moins un problème national/régional, et entre en dialogue avec les membres de sa communauté, - élabore une production cohérente contenant au moins une solution identifiée à travers la communication directe avec d'autres groupes d'élèves, issus de cultures différentes, dont au moins la nationalité est explicitement exprimée, - organise dans un document cohérent, les solutions proposées, en se rapportant à ses propres opinions et aux opinions d'autres élèves 	<p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - entre en dialogue avec les membres de sa communauté seulement s'il est aidé par un enseignant, - élabore avec le support de l'enseignant une production cohérente contenant au moins une solution identifiée à travers la communication directe avec d'autres groupes d'élèves, issus de cultures différentes, dont au moins la nationalité est explicitement exprimée, - organise les solutions proposées, en se rapportant uniquement à ses propres opinions.

Retours d'expériences

Les retours d'expériences concernent les situations-problèmes « Philippines » et « Abeilles » soumises aux élèves. Ils permettent de mettre à l'épreuve les indicateurs et les descripteurs utilisés pour la caractérisation des compétences (**fiche précédente**). Il en ressort qu'ils permettent pour la situation « Philippines », de mesurer des compétences distinctes mais reliées entre elles et de suivre l'acquisition de compétences. Pour la situation « Abeilles », ils ont permis d'analyser des compétences et leur articulation.

Un outil de mesure de compétences distinctes bien que liées entre elles (« Philippines »)

L'analyse suivante est consacrée à l'examen des relations d'interdépendances entre les structures mentales impliquées dans les compétences en matière d'approche critique, d'appréhension de la complexité et d'engagement citoyen. Elle a été destinée à la validation de la démarche consistant à prendre appui sur des grilles d'indicateurs et de descripteurs pour jaloner les acquisitions des compétences de citoyenneté mondiale. Nous estimons que la citoyenneté mondiale est une compétence globale issue de la combinaison de ressources, qui ne se réduit pas à leur somme. Il importe en situation de savoir sélectionner et organiser des ressources, et c'est la raison pour laquelle nous pensons la compétence de connexions et non de disjonctions. Pour autant, l'hypothèse que nous voulons éprouver ici est que lesschèmes permettant des approches systémiques et problématisées des situations-problèmes en matière d'approche critique, d'engagement citoyen et d'appréhension de la complexité sont distincts et que leurs niveaux de maîtrise peuvent être analysés séparément. Nous avons donc étudié pour chacun des trois domaines de compétences i) dans quelle mesure des descripteurs permettent de rendre compte d'un spectre de niveaux d'acquisitions en situation, et ii) l'existence ou non d'une relation entre la mobilisation de structures mentales d'interprétation de situation et de structures mentales d'action en situation.

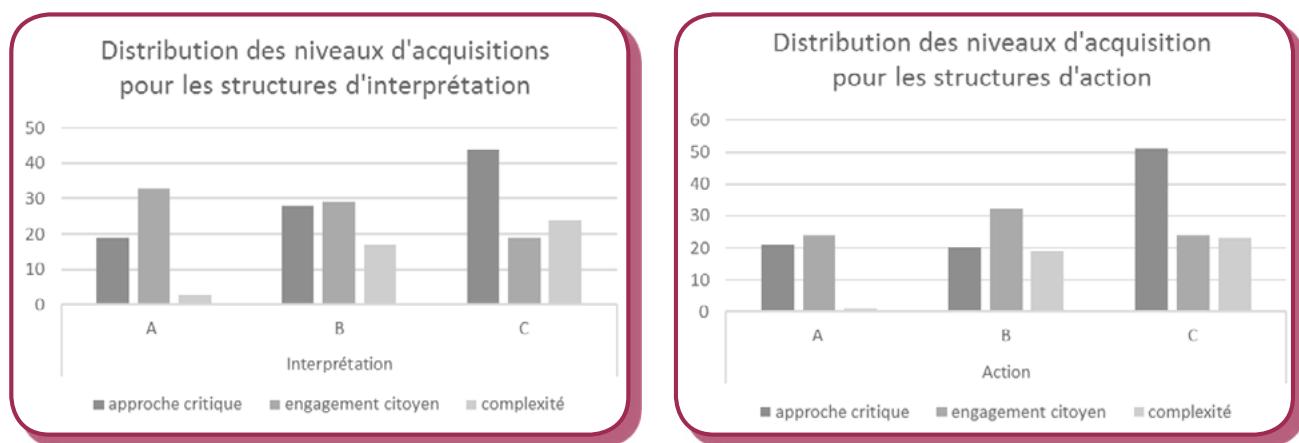
Nous avons aussi cherché iii) à établir si les trois compétences retenues sont des manifestations d'une même construction mentale ou si elles peuvent être examinées indépendamment.

Le corpus sur lequel nous appuyons nos analyses est constitué des réponses (en ligne) de 106 élèves âgés de 12 à 18 ans issus des trois établissements scolaires français du programme ACTECIM au premier test de compétences co-élaboré par les formateurs, chercheurs et éducateurs de ce programme. Nous nous sommes appuyés pour ces analyses sur les seules réponses écrites déposées par les élèves dans une plateforme numérique, n'ayant pas pu recueillir d'éléments sur les structures mentales d'autorégulation envisagées par le modèle RIZA. Il ne s'agit pas pour nous de confondre la compétence avec l'activité, ce qui reviendrait à écarter la dimension de réflexivité de l'acquisition de compétences, mais nous n'avons pas d'enregistrement des échanges qui ont pu être organisés à ce propos entre éducateurs et élèves après la réalisation du test dans la plateforme.

Ce test est réalisé à partir d'extraits courts d'articles à propos d'un lien possible entre le dérèglement climatique et la dévastation des Philippines par un cyclone en 2013. Des questions explicitement liées à des compétences sont posées aux élèves. Par exemple pour l'approche critique, la question 3 était « *à votre avis, qui a écrit cet article ? Quel était son objectif ? Argumentez votre réponse* » ; pour l'engagement citoyen, la question 5 était « *à votre avis le nombre et l'intensité des cyclones sur le globe ont-ils augmenté ? Exprimez une opinion personnelle en citant des informations fiables trouvées sur le net* » ; et pour l'approche de la complexité, ont été posées par exemple la question 7 « *D'après ces extraits d'articles, le réchauffement de la planète n'est pas la seule cause de la catastrophe. Quels autres éléments les documents présentent-ils ?* » ; et la question 9 : « *Comment pouvez-vous relier tous ces éléments entre eux pour expliquer les problèmes des Philippines face aux événements météorologiques ?* ».

Dans quelle mesure les descripteurs permettent-ils de rendre compte d'un spectre de niveaux d'acquisitions en situation ?

L'objectif de cette première analyse est de déterminer qualitativement si trois niveaux d'acquisition des compétences considérées peuvent être décrits à partir des réponses des élèves. Nous observons que les descripteurs utilisés permettent effectivement de rendre compte du spectre de niveaux d'acquisition des compétences. Pour les structures mentales d'interprétation des situations, comme pour les structures mentales d'action en situation, la distribution des niveaux d'acquisition dans les trois domaines de compétences observée chez ces élèves âgés de 12 à 18 ans montre une répartition dans les trois catégories A, B et C.



Le niveau A d'appréhension de la complexité est le moins souvent observé, mais il l'a été tout de même, ce qui a permis de valider les descripteurs correspondants. Voici par exemple deux réponses montrant une habileté de niveau A en termes d'appréhension de la complexité, c'est-à-dire dépassant le raccourci selon lequel le dérèglement climatique serait l'unique raison expliquant la vulnérabilité des Philippines aux aléas météorologiques :

«*Il y a en effet d'autres raisons qui expliquent ces catastrophes, les voici : - déjà de nombreuses familles n'ont pas assez d'argent pour se construire des maisons résistantes et l'état ne peut pas leur en fournir à cause de problèmes d'économie, - les endroits où les catastrophes se produisent sont souvent des pays exposés à de nombreux changements climatiques, - mais il y a aussi la déforestation qui y est pour quelque chose car les arbres protègent les habitations un minimum (ici les mangroves par exemple).*»
«*Ces documents remettent en cause les conditions de santé et de vie qui sont désastreuses dans ce pays, l'eau et la nourriture manquent, les bâtiments sont pour la plupart des bidonvilles et il n'y a pas de service médical qui puisse les aider. Leur placement dans le monde est aussi une des principales raisons pour laquelle les cyclones et autres les atteignent.*»

Il est délicat d'envisager en amont le niveau d'approfondissement des réponses que les élèves sont effectivement capables d'atteindre. Nous avons bien entendu imaginé a priori des descripteurs des trois niveaux d'acquisition des compétences pour l'interprétation de situations et pour l'action en situation. Mais c'est par un feedback des productions sur ces premières grilles de descripteurs que nous avons pu affiner les descripteurs et préciser finement les critères permettant de discriminer les réponses. C'est pourquoi nous estimons que l'opérationnalisation des indicateurs généraux en descripteurs propres à une situation-problème est à stabiliser a posteriori.

Existe-t-il ou non une relation entre la mobilisation de structures mentales d'interprétation des situations-problèmes et la mobilisation de structures mentales d'action dans ces situations ?

Nous formulons l'hypothèse d'une interdépendance entre l'interprétation réalisée d'une situation-problème et l'action possiblement effectuée dans cette situation. Pour le vérifier en prenant appui sur les descripteurs relatifs aux trois domaines de compétences que nous avons pu observer chez les élèves lors de cette expérimentation, nous avons comparé les niveaux d'acquisitions atteints par chaque élève en termes d'interprétation et d'action, pour chacun des trois domaines. Si une relation entre ces structures mentales existe, alors il est plus fréquent d'observer les mêmes niveaux d'acquisition pour ces deux structures que des niveaux différents. C'est ce que le tableau ci-dessous rapporte.

	Égalité Interprétation (I) /Action (Z) ?		
	Approche critique	Engagement citoyen	Complexité
groupe 1	3 non sur 24	8 non sur 25	8 non sur 18
groupe 2	15 non sur 31	7 non sur 21	2 non sur 13
groupe 3	5 non sur 21	9 non sur 20	1 non sur 8
groupe 4	4 non sur 11	4 non sur 11	4 non sur 7
groupe 5	0 non sur 15	6 non sur 13	2 non sur 12
nombre de réponses comparées	102	90	58
nombre de différences	27	36	17
nombre d'égalité	75	54	41
% d'égalité	73,53	60,00	70,69

Tableau 1 : Comparaison des niveaux d'acquisition de compétences en termes d'interprétation (I) et d'Action (Z) dans la situation-problème « Philippines ». Dans ce tableau, l'indication « non » correspond à la non-égalité entre les niveaux d'acquisition en termes d'interprétation des situations-problèmes et en termes d'action en situation. Les différentes lignes correspondent aux décomptes des résultats dans les 5 contextes de cette étude expérimentale, c'est à dire des classes ou des clubs d'élèves en collège ou en lycée. La diversité de ces contextes ne modifie pas le résultat global.

Nous avons remarqué en analysant les réponses au cas par cas, que lorsque les « performances » sont différentes (« non » dans le tableau), ce sont très majoritairement les niveaux d'acquisition des structures d'action qui sont plus bas. Ceci tend à indiquer que face à cette situation-problème, les difficultés rencontrées par les élèves résident moins dans la combinaison des ressources à mobiliser pour réaliser la tâche que dans la compréhension de la situation elle-même. On peut le comprendre comme une déstabilisation des élèves face à une attente peut être une peu nouvelle vis à vis de la coutume scolaire de prescription de tâches simples auxquels ils sont exercés. Il leur a été ici demandé de « savoir agir », et pas seulement de « savoir-faire » ; ils ont dû s'extraire des situations de travail de type taylorien (l'application de prescription) auxquelles la forme scolaire les a habitués.

Si les deux paramètres étudiés - le niveau de compétence en termes d'interprétation des situations-problèmes et le niveau de

compétence en termes d'action en situation - étaient indépendants, alors nous aurions observé une majorité de non-égalité des niveaux. Au contraire, nous observons pour chacun des trois domaines de compétences étudiés une part de « oui » nettement supérieure à 50 %. Nous pouvons en déduire une relation entre les niveaux d'acquisition de compétences en termes d'interprétation des situations-problèmes et en termes d'action en situation.

Les compétences retenues sont-elles les manifestations d'une même construction mentale ou peuvent-elles être examinées indépendamment ?

L'hypothèse que nous voulons éprouver ici est que les schèmes permettant des approches systémiques et problématisées des situations-problèmes en matière d'approche critique, d'engagement citoyen et d'appréhension de la complexité sont distincts et que leurs niveaux de maîtrise peuvent être analysés séparément. Pour le savoir, en prenant appui sur les descripteurs relatifs aux trois domaines de compétences que nous avons pu observer chez les élèves lors de cette expérimentation, nous avons comparé deux à deux - chaque fois que cela était possible - les niveaux d'acquisitions atteints dans les différents domaines de compétence par chaque élève en termes d'interprétation et d'action. Il nous paraît en effet essentiel, de faire part la part entre par exemple l'engagement dans une vérification de la validité des sources documentaires et l'approche critique de la fiabilité des informations fournies par les documents. Si deux structures mentales de deux domaines de compétences peuvent être observées distinctement avec des descripteurs adaptés, alors il n'a pas de raison d'obtenir un pourcentage d'égalité des niveaux d'acquisition mesurés qui dépasse les 50 %. C'est ce que le tableau ci-dessous rapporte.



	égalité approche critique-complexité ?		égalité approche critique - engagement citoyen ?		égalité engagement citoyen -complexité ?	
	Interprétation (I)	Action (Z)	Interprétation (I)	Action (Z)	Interprétation (I)	Action (Z)
groupe 1	11 non sur 18	11 non sur 17	16 non sur 24	12 non sur 24	10 non sur 20	9 non sur 18
groupe 2	8 non sur 13	6 non sur 13	9 non sur 21	13 non sur 21	5 non sur 13	10 non sur 13
groupe 3	5 non sur 7	3 non sur 8	14 non sur 21	13 non sur 20	5 non sur 8	6 non sur 7
groupe 4	4 non sur 8	1 non sur 3	5 non sur 11	8 non sur 11	6 non sur 9	7 non sur 9
groupe 5	3 non sur 10	6 non sur 11	4 non sur 11	5 non sur 11	6 non sur 12	7 non sur 12
nombre de réponses comparées	56	52	88	87	62	59
non	31	27	48	51	32	39
oui	25	25	40	36	30	20
% d'égalités	44,64	48,08	45,45	41,38	48,39	33,90

Tableau 2 : Comparaison deux à deux des niveaux d'acquisition de compétences en termes d'interprétation (I) et d'Action (Z) dans la situation-problème « Philippines » pour les trois domaines de compétences considérés. Dans ce tableau, l'indication « non » correspond à la non-égalité entre les niveaux d'acquisition observés. Les différentes lignes correspondent aux décomptes des résultats dans les 5 contextes de cette étude expérimentale, c'est à dire des classes ou des clubs d'élèves en collège ou en lycée. La diversité de ces contextes ne modifie pas le résultat global.

Les comparaisons individuelles des niveaux de compétences dans les différents domaines de compétences montrent l'absence de liens entre eux. Les descripteurs utilisés permettent de mesurer une niveau d'acquisition dans une compétence sans qu'il ne présage du niveau d'acquisition d'une autre des compétences considérées. L'analyse des productions révèle ainsi la manifestation non pas d'une construction mentale unique observée selon des angles différents, mais de constructions mentales¹ distinctes.

.....

1 des schèmes opératoires

Un outil de suivi d'acquisition de compétences (« Philippines »)

La situation problème « Philippines » a été utilisée par les chercheurs italiens en 2016/2017 et en 2017/2018 comme pré-test et post-test pour mesurer l'évolution des compétences des élèves pour chaque domaine d'expertise avant et après leur implication dans le projet ACTECIM.

- Approche critique ;
- Engagement citoyen ;
- Complexité ;
- Interculturelle.

Quatre niveaux d'évaluation de la performance ont été utilisés :

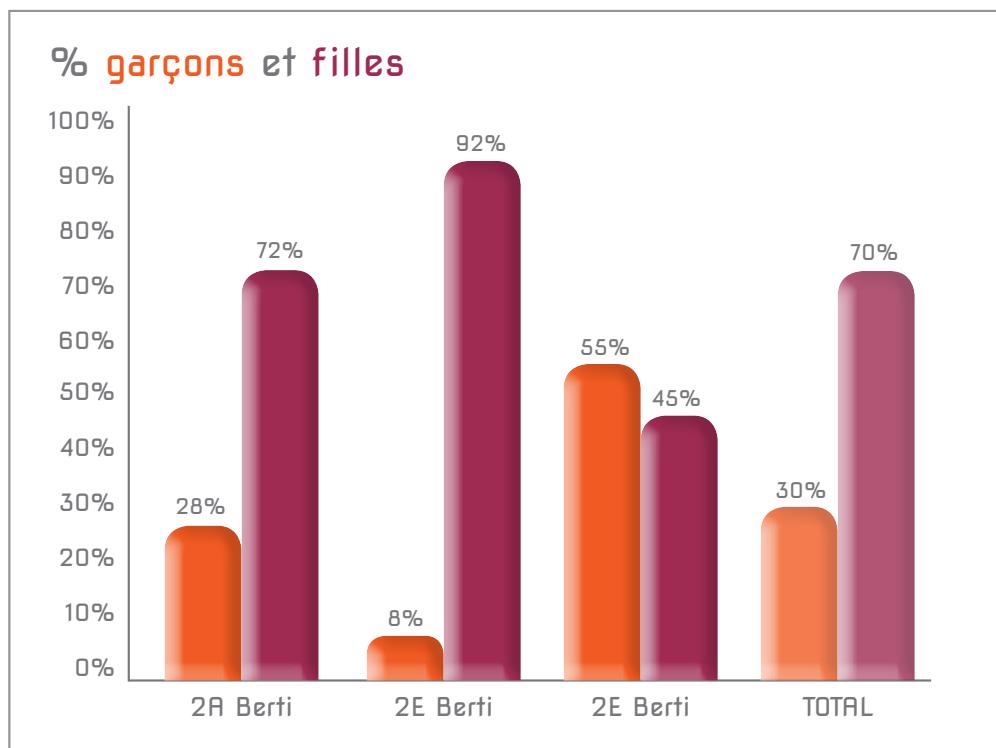
- **Niveau A** – Avancé ;
- **Niveau B** – Intermédiaire ;
- **Niveau C** – Base ;
- **Niveau D** – Initial.

L'évaluation des performances des élèves a été réalisée grâce à ces niveaux, qui opérationnalisent les indicateurs de performance des compétences définies dans le projet.

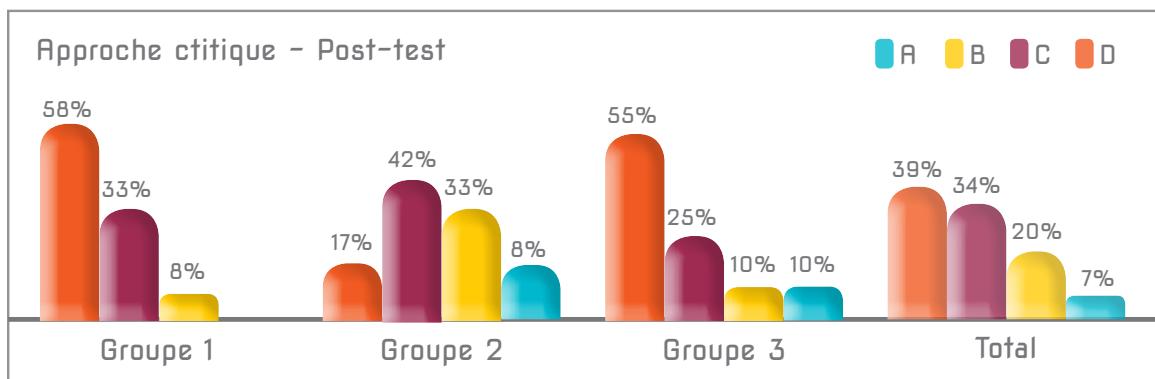
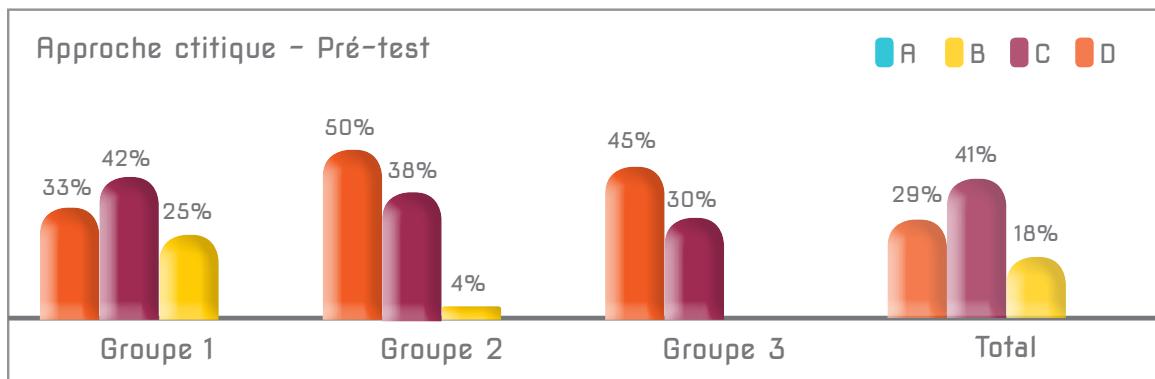
Expérimentation 2016-2017

L'objectif de la recherche empirique est de vérifier l'amélioration des compétences établies par le projet européen ACTECIM :

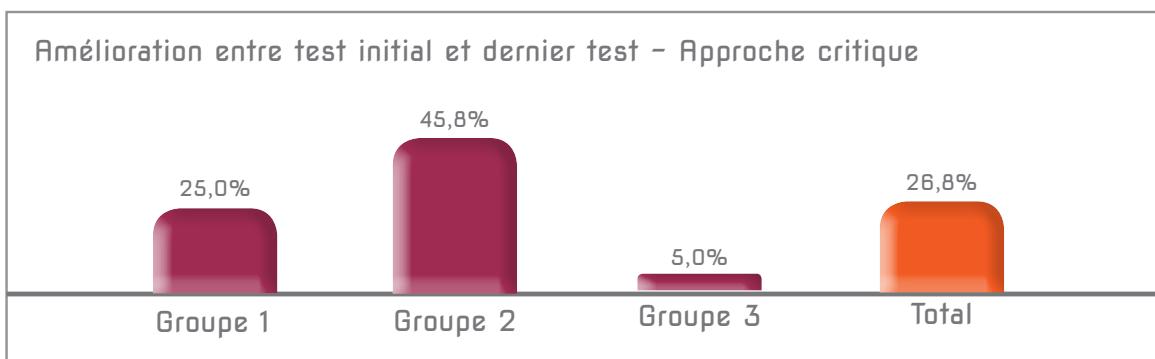
Échantillon : 3 classes. Les pré-tests ont impliqué trois classes : 2°A et 2°E du Liceo Statale «D. Berti» de Turin et le 2°F de l'ISI «Dalmasso» de Pianezza. La majorité de l'échantillon est composée de femmes (70 %).



Résultats approche critique

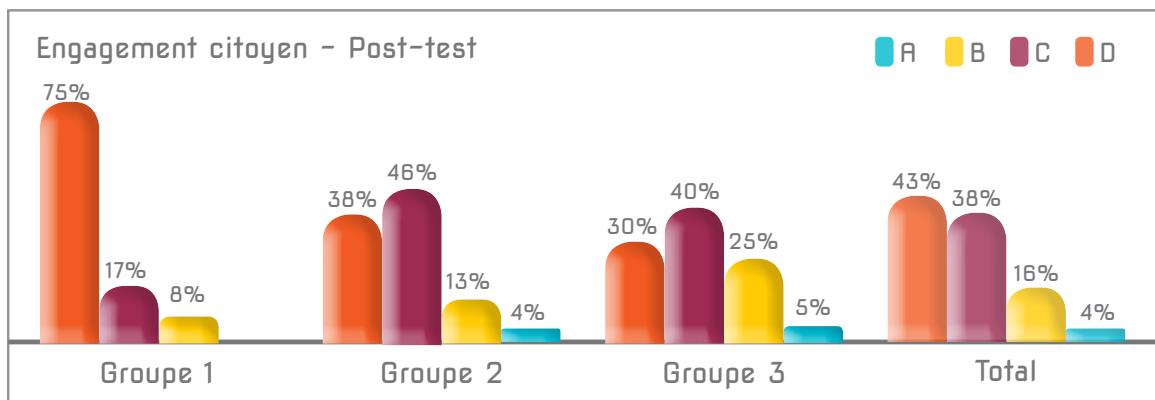
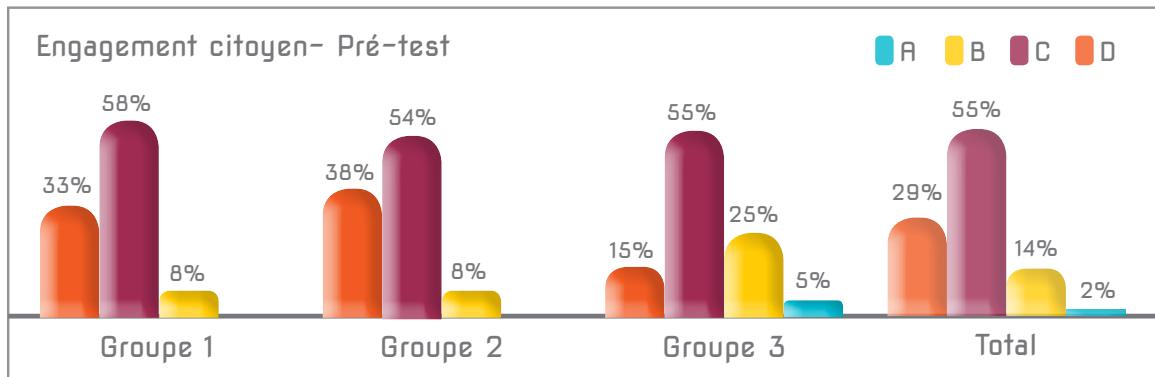


Niveau de signification 0,05

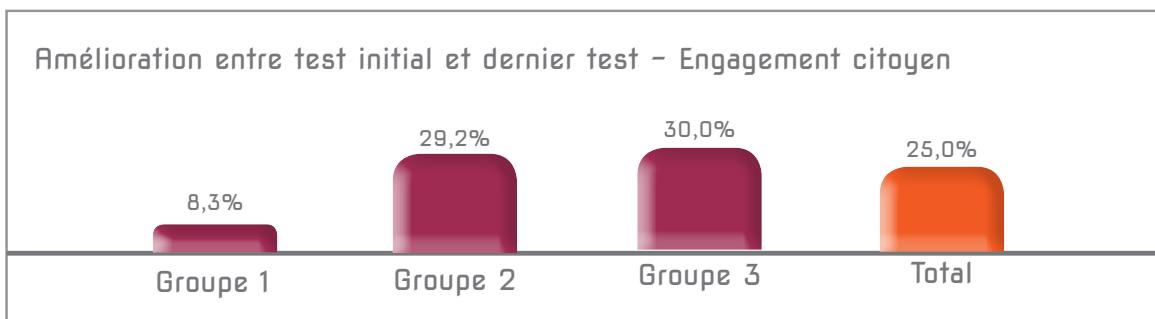


Bien qu'il y ait eu quelques améliorations dans les moyennes des résultats, celles-ci ne sont pas statistiquement significatives.

Résultats engagement citoyen

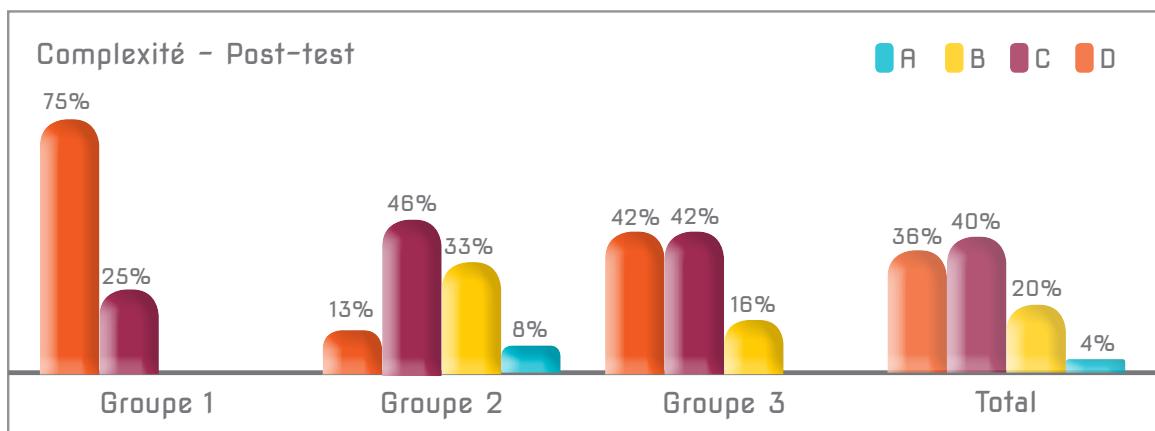
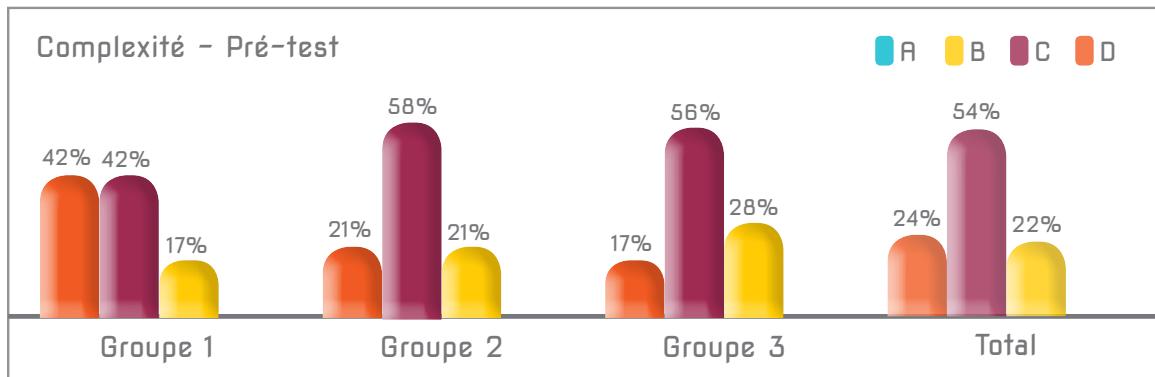


Niveau de signification 0,05

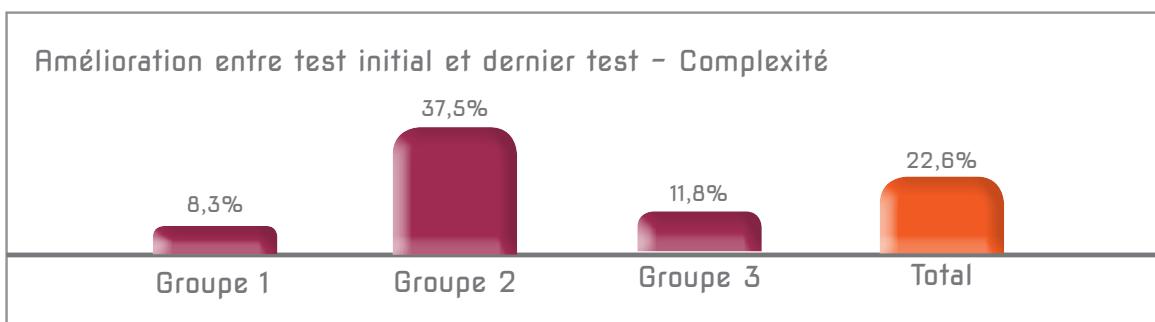


Amélioration non statistiquement significative.

Résultats - compléxité

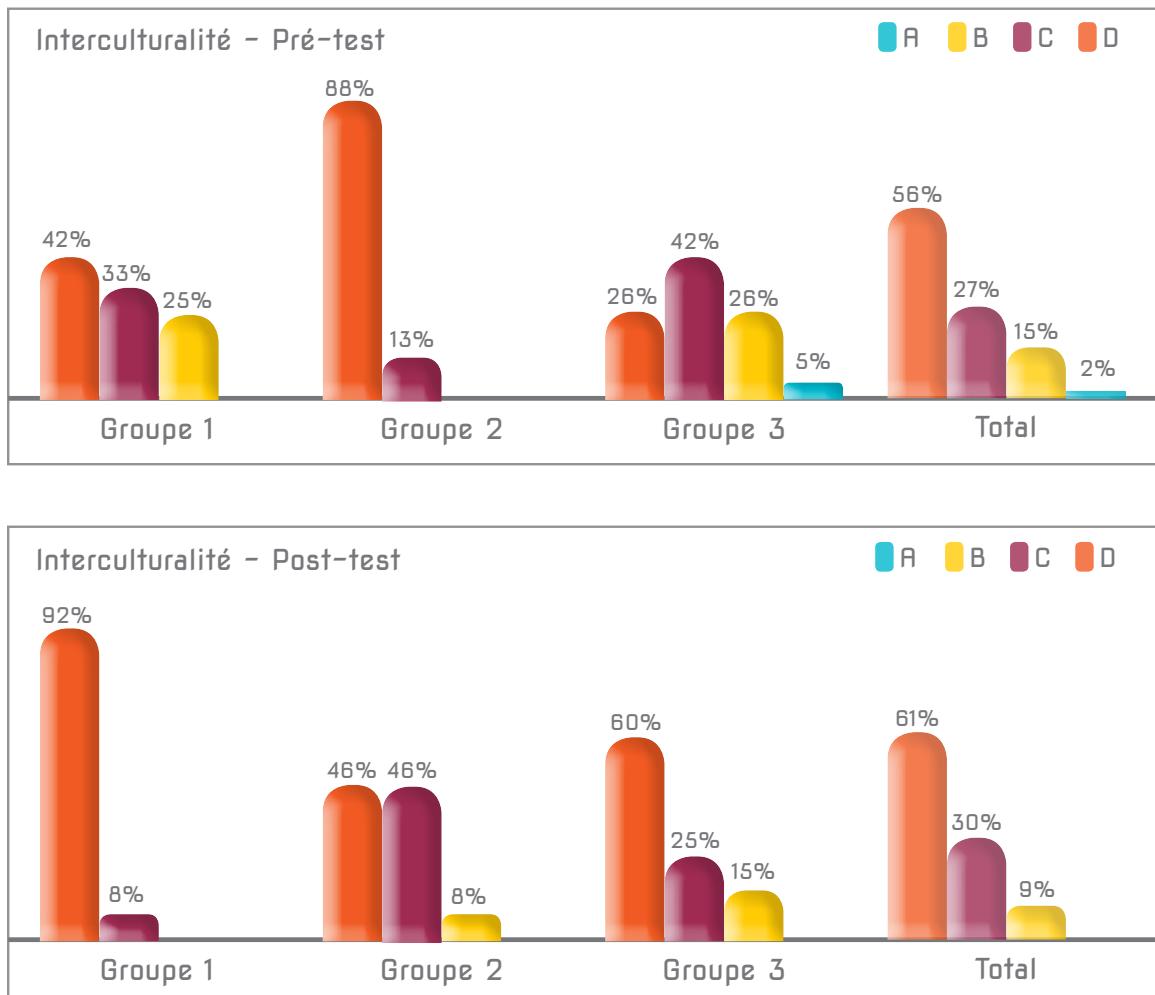


Niveau de signification 0,05

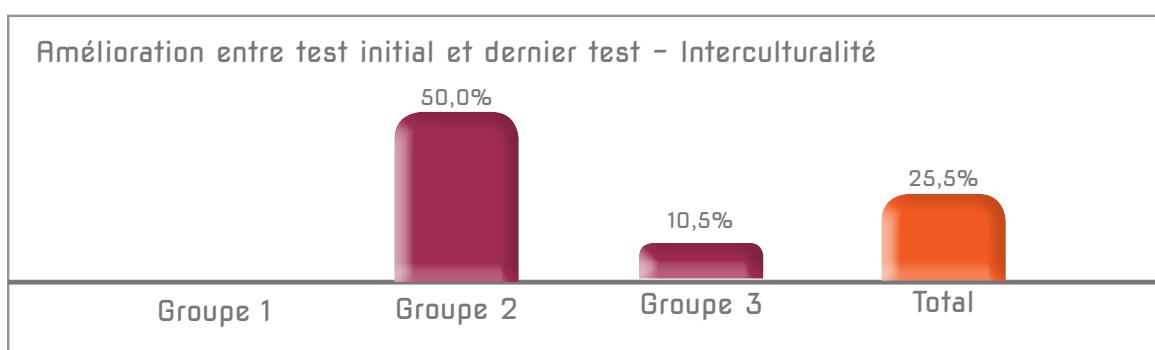


Amélioration non statistiquement significative.

Résultats - Interculturalité



Niveau de signification 0,05



Amélioration non statistiquement significative.

Expérimentation 2017-2018

L'objectif de la recherche empirique est de vérifier si les activités menées avec le modèle du Cycle d'**Apprentissage Expérientiel (CAE)** contribuent à l'amélioration des compétences établies par le projet européen ACTECIM (approche critique, citoyenneté active, complexité, interculturalité).

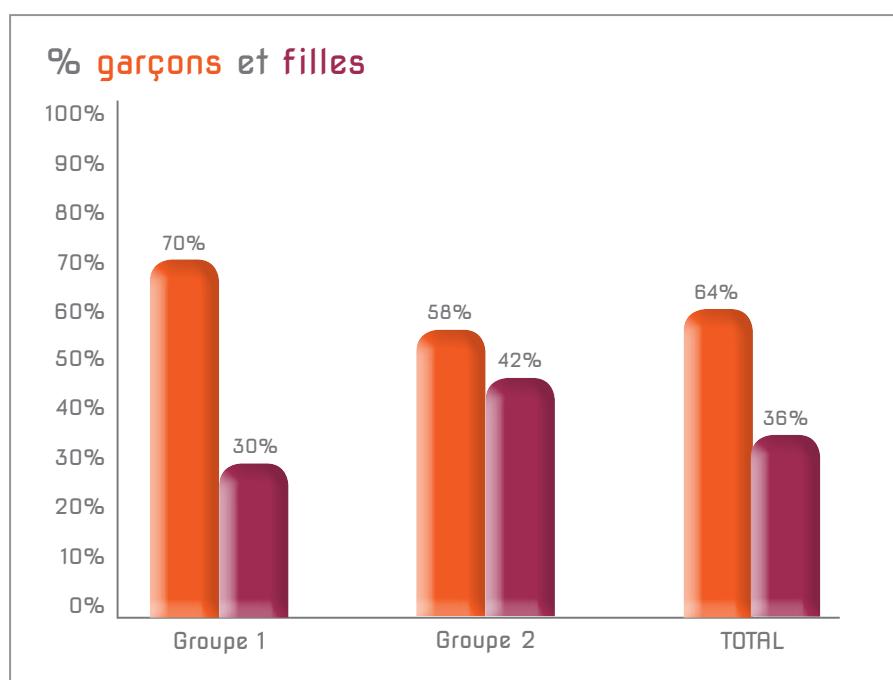
En particulier, l'Italie a mis l'accent sur deux compétences :

- **APPROCHE CRITIQUE**
- **ENGAGEMENT CITOYEN**

5 réunions avec le CAE pendant 2 heures // Durée de l'expérimentation : environ 1 mois.

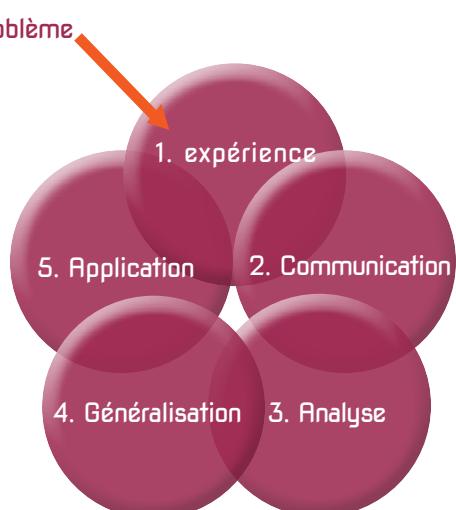
Description de l'échantillon

La majorité de l'échantillon est composée de garçons (64 %).



Cycle d'Apprentissage Expérientiel (CAE) : un exemple d'application en classe

Les activités menées durant l'expérimentation, en 2017/2018, prévoyaient l'utilisation du Cycle d'Apprentissage Expérientiel, décrit ci-dessous.



0 Un problème ouvert et stimulant, tiré du monde réel, proposé à la classe.

1 Les étudiants, en binôme, « inventent » une solution basée sur leurs connaissances actuelles. L'élève qui aura le plus de difficulté sera l'orateur.

2 L'orateur raconte la solution inventée par le binôme à la classe, dans un temps limité, et explique comment ils sont arrivés là.

3 L'enseignant et les camarades de classe identifient les forces et les faiblesses de la solution trouvée. L'enseignant les résume au tableau dans un tableau à deux colonnes : « bonnes solutions » et « solutions discutables ».

4 La classe (aidée par l'enseignant) tente de trouver une (ou plusieurs) des solutions optimales en s'appuyant sur les bonnes idées qui ont émergé.

5 Les élèves appliquent la solution optimale trouvée à la résolution d'un problème similaire mais qui présente un niveau de difficulté légèrement plus grand.

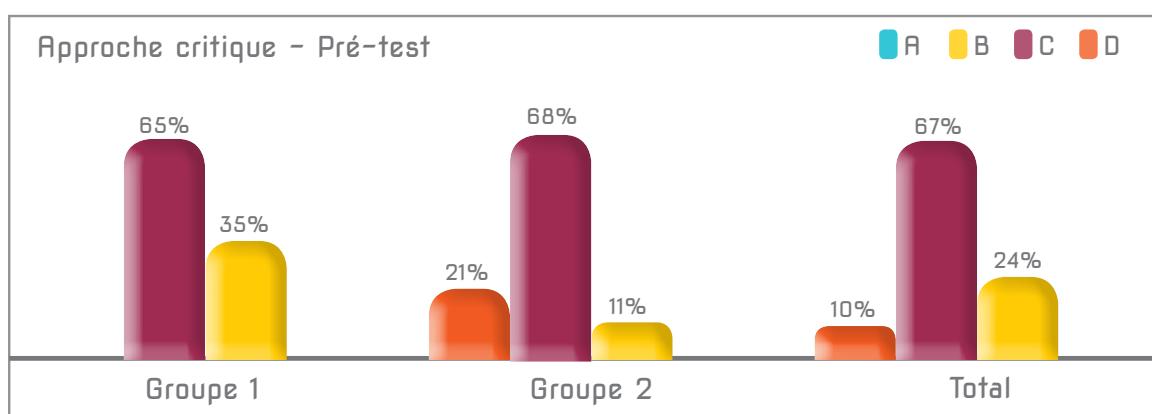
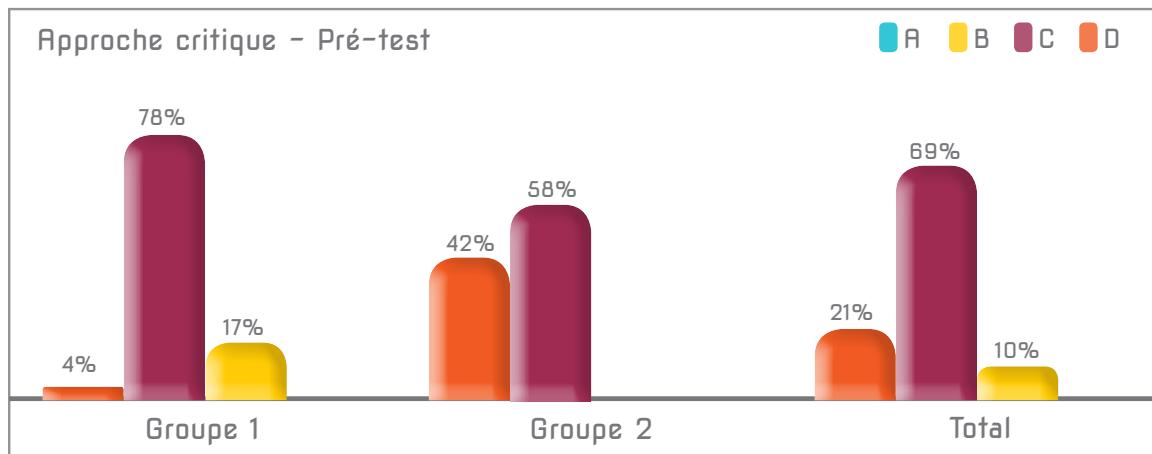
Plan de collecte de données

Un test d'expérimentation pré-post a été administré.

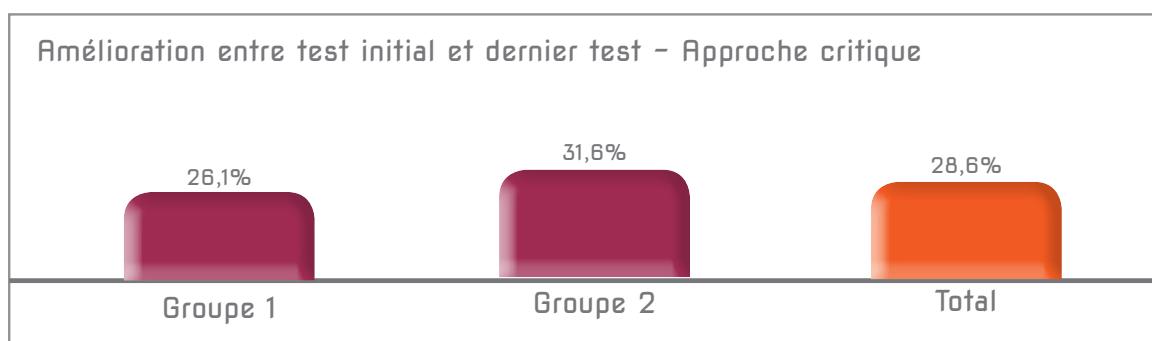
Le test implique l'analyse de 2 articles. Suite à l'analyse des deux articles, les étudiants sont invités à répondre à trois questions se référant aux compétences indiquées (APPROCHE CRITIQUE et CITOYENNETÉ ACTIVE).

42 pré-tests et 42 post-tests ont été administrés pour un total de 84 tests, effectués en ligne, dans le laboratoire informatique.

Résultats - Approche critique

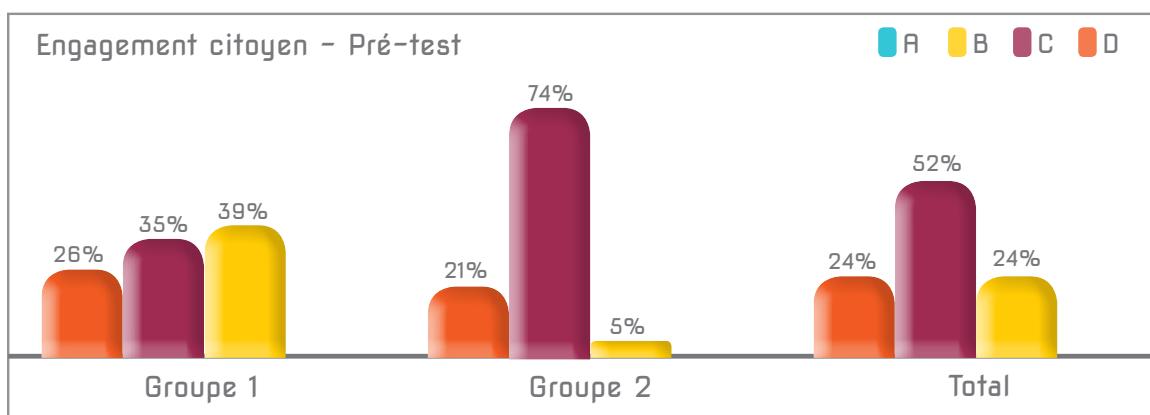
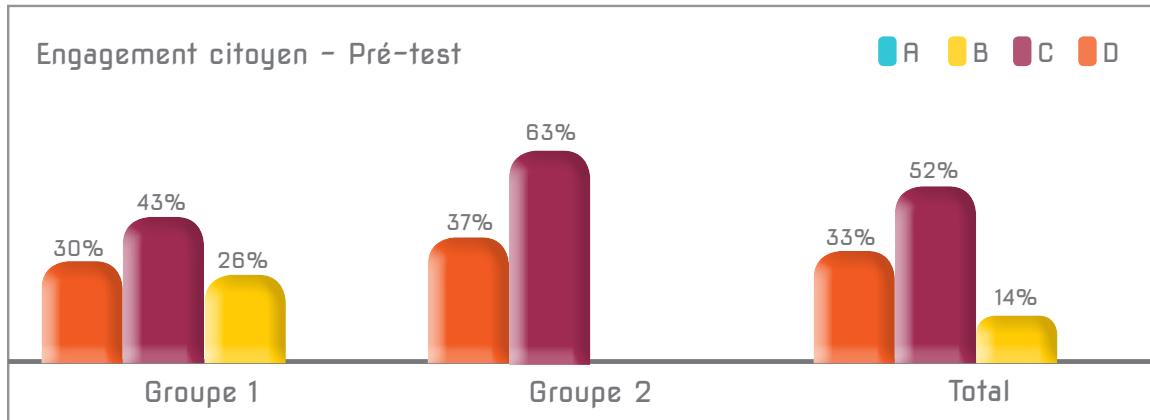


Niveau de signification 0,05

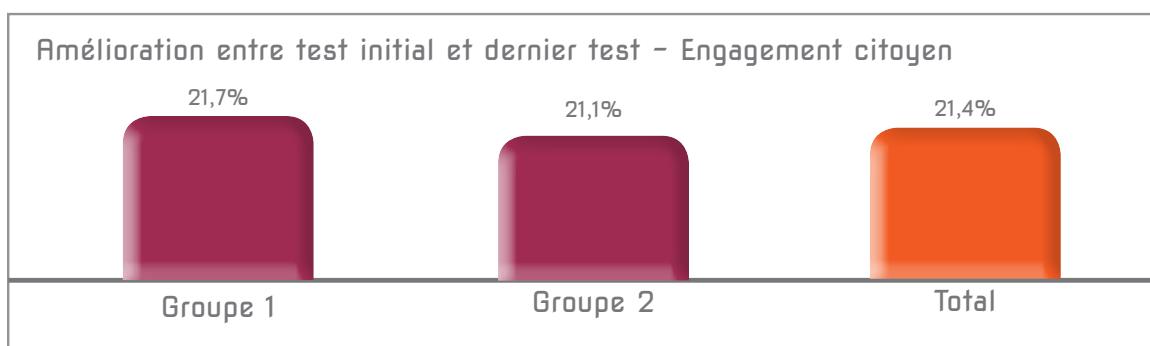


Il est possible de remarquer une amélioration statistiquement significative dans les deux groupes. Dans la compétence de l'approche critique, un total de 28,6 % ont été statistiquement améliorés.

Résultats - Engagement citoyen



Niveau de signification 0,05



Il est possible de remarquer une amélioration statistiquement significative dans les deux groupes. Dans la compétence de l'approche critique, un total de 21,4 % ont été statistiquement améliorés.

Analyse des compétences et de leur articulation (« Abeilles »)

Les compétences que nous cherchons à caractériser peuvent l'être bien entendu à partir de différentes productions d'élèves en réponses à des consignes variées. Chaque domaine de compétence peut être mobilisé en réponse à différentes questions, et chaque question peut renvoyer à plusieurs domaines de compétences.

Voici pour l'illustrer ce que nous attendons des élèves en réponse aux questions de la situation-problème « Abeilles ».

Domaine de compétences relatives à l'approche critique

Question 2

Nous attendons que l'élève :

Comment un sujet compétent devrait-il interpréter la situation ? (structures d'interprétation)

Reconnaisse que les auteurs des articles n'insistent pas sur les mêmes aspects du problème

Question 5

Nous attendons que l'élève :

Identifie les situations-problèmes présentes dans les documents reçus. Se questionne sur les solutions proposées par les **collègues de nationalités différentes**

Comment un sujet compétent devrait-il réaliser la tâche ? (structures d'action)

Résume les positions des auteurs, par rapport aux questions de la mortalité des abeilles. (l'article 1 insiste sur les pesticides et la technologie des drones, l'article 2 sur la diversité des facteurs de déclin des abeilles et l'article 3 sur l'évolution des modèles d'agriculture)

Utilise des critères explicites pour évaluer les propositions des collègues de nationalités différentes

Comment un sujet compétent devrait-il analyser son activité ? (structures d'autorégulation)

Clarifie les stratégies adoptées pour identifier les similitudes et les différences entre les différents points de vue

Justifie les critères qu'il a utilisés pour évaluer les propositions des collègues de nationalités différentes



Domaine de compétences relatives à l'engagement citoyen

Question 1 Nous attendons que l'élève :	Questions 3 & 4 Nous attendons que l'élève :	Question 6 Nous attendons que l'élève :
Comment un sujet compétent devrait-il interpréter la situation ? (structures d'interprétation)	<p>Repère les informations apportées par chaque document.</p> <p>Distingue les informations déjà connues et celles apprises dans les documents</p>	Recherche des sources supplémentaires d'informations
Comment un sujet compétent devrait-il réaliser la tâche ? (structures d'action)	<p>Construise un tableau avec les titres : « je sais » / « J'ai appris que » / « je veux savoir »</p> <p>Organise ses connaissances antérieures et le contenu des articles présentés dans le tableau créé</p> <p>Prévoie les investigations qui restent à mener</p>	<p>Complète les informations en utilisant des sources secondaires d'informations</p>
Comment un sujet compétent devrait-il analyser son activité ? (structures d'autorégulation)	<p>Argumente pourquoi il pense que les informations de son tableau sont d'intérêt majeur</p>	<p>Justifie ses choix de sources</p>

Domaine de compétences relatives à l'appréhension de la complexité

Questions 3 & 4 Nous attendons que l'élève :	Question 6 Nous attendons que l'élève :
Comment un sujet compétent devrait-il interpréter la situation ? (structures d'interprétation)	<p>Repère des connections entre les éléments clés de la situation-problème, par exemple entre les choix de modèles agricoles et l'évolution de la biodiversité (des polliniseurs et des plantes), ou entre l'intensification de l'agriculture et la dépendance aux innovations technologiques.</p>
Comment un sujet compétent devrait-il réaliser la tâche ? (structures d'action)	<p>Organise les éléments clés de la situation dans une carte mentale ne limitant pas la réflexion à la pollinisation des monocultures ou au déclin des seules abeilles domestiques.</p> <p>Explique dans sa carte mentale une connexion entre le choix d'agricultures intensives et la dépendance des économies aux polliniseurs ainsi qu'à la surexploitation des abeilles domestiques.</p>
Comment un sujet compétent devrait-il analyser son activité ? (structures d'autorégulation)	<p>Juge sa propre carte mentale en évaluant la complexité prise en compte.</p>

Domaine de compétences relatives à l'interculturalité

Questions 3 à 5 : Nous attendons que l'élève :

Comment un sujet compétent devrait-il interpréter la situation ? (structures d'interprétation)	Identifie des éléments d'interprétation des problèmes différents des siens dans les productions des collègues de cultures différentes.
Comment un sujet compétent devrait-il réaliser la tâche ? (structures d'action)	Identifie, interroge et analyse les particularités des situations-problèmes à l'échelle locale, mais aussi en les discutant au niveau global et en ne se limitant pas à l'interprétation de son groupe culturel. Réalise une production qui contient les solutions identifiées dans les textes support complétées par des solutions identifiées à travers la communication directe avec d'autres groupes d'élèves, issus de cultures différentes. Réalise un journal réflexif double et formule des arguments pour les solutions proposées, tout en tenant compte des résultats de la communication interculturelle et de ses propres opinions.
Comment un sujet compétent devrait-il analyser son activité ? (structures d'autorégulation)	Identifie les facteurs essentiels dont il s'est servi pour la délimitation des problèmes et la sélection des aspects globaux qui pourraient intéresser le public local. Evalue les solutions choisies et cherche de possibles améliorations de celles-ci à la suite du dialogue avec les membres de son groupe de travail.

Quelques exemples de réponses aux questions 1, 2 et 3 de la situation-problème « Abeilles »

Pour illustrer une utilisation des outils de caractérisation mis en place, voici des extraits de réponses d'élèves sélectionnées par leurs enseignants : **en bleu** du collège Jean Moulin, **en orange** d'élèves du collège d'Ugine, et **en bleu foncé** d'élèves du collège Mihai Viteazul de Craiova au mois de janvier 2018. (Lors de notre expérimentation, les élèves n'ont pas pu réaliser les tâches associées aux questions 4, 5 et 6 qui portent sur l'interculturalité suite à des difficultés techniques d'utilisation des plateformes d'échanges).

Question 2 : Indiquez les différences de point de vue présentés par les auteurs des documents (attention, tous les pollinisateurs ne sont pas que des abeilles domestiques).

Focus sur la question	Approche critique Niveau A	Approche critique Niveau B	Approche critique Niveau C	Approche critique Niveau D
Question n°2 ¹	Pour les firmes agrochimiques les pesticides n'ont rien à voir avec la disparition des abeilles (c'est le réchauffement climatique) alors que ces disparitions ont notamment lieu en Europe et qu'elles sont originaires d'Afrique où la température est bien plus élevée ou encore d'invasions de frelons, de champignons (Charlotte) J'ai compris qu'on ne sait pas si les abeilles meurent seulement à cause des insecticides. Quels sont les autres éléments qui influencent leur vie et la mettent en danger ? (Alexia)	Au lieu de chercher à sauver les abeilles, l'auteur veut trouver un moyen de remplacement (Tom) Une solution serait les abeilles robots, mais comment pourraient-elles se reproduire ? (Bianca)	Le texte présente les différents dangers courus par les abeilles (Maelys) Les chercheurs de l'Université de Harvard ont étudié l'utilisation des drones dans la pollinisation. (Daniel)	Il n'y a pas d'élèves qui ne répondent pas, ils veulent tous en savoir davantage à propos de Harvard, des drones, de l'Institut national japonais. Pose une question hors du champ de la problématique par exemple : peut-on faire du miel sans abeille ?

¹ Nous insistons sur le fait qu'il ne s'agit ici que d'extraits illustratifs, et que bien entendu il est nécessaire de considérer les réponses complètes pour pouvoir utiliser les descripteurs des différents niveaux.

Question 1 : Réalisez un tableau avec les rubriques : je sais/ j'ai appris que/je veux savoir, dans lequel vous grouperez les informations d'intérêt majeur des documents fournis.

Focus sur la question	Engagement citoyen Niveau A	Engagement citoyen Niveau B	Engagement citoyen Niveau C	Engagement citoyen Niveau D
Question n°1 ¹ colonne «je veux savoir»	<p>Je veux savoir pourquoi les pesticides sont encore utilisés alors qu'ils représentent une menace (Tom)</p> <p>C'est alors que les scientifiques pensent au futur en concevant une abeille-robot comme test et je pense, pourquoi ne pas en concevoir industriellement si cela est rentable ? (Ninon)</p> <p>Je veux en savoir plus sur la Fondation Slow Food, parce que ses membres défendent les abeilles et les gens et affirment qu'il faut interdire les pesticides. (Maria)</p>	<p>Quelles sont les plantations les plus touchées par ce déclin ? (Lise)</p> <p>Je veux en savoir plus sur les histoires des fermiers en Inde, sur l'influence des abeilles sur la santé des gens. (Larisa)</p>	<p>Comment peut-on créer un produit bon pour les agriculteurs et bon pour les abeilles ? (Coralia)</p> <p>S'il va être mis en place un processus pour les personnes qui tuent les abeilles et les bourdons (Manon)</p> <p>Pourquoi les insecticides ne sont-ils pas interdits? (Andrei)</p>	<p>Ne complète pas la colonne « je veux savoir »</p> <p>N'a pas les prérequis et s'appuie sur les idées fausses sans réaliser son erreur, par exemple : les abeilles pollinisent les fleurs pour en faire du miel</p> <p>Rien, car j'ai la phobie des abeilles et je ne veux pas en savoir plus sur ces insectes (Marylie)</p> <p>Oriane a copié collé quelques phrases des textes dans les colonnes « j'ai appris », « je veux savoir »</p>

1 Nous insistons sur le fait qu'il ne s'agit ici que d'extraits illustratifs, et que bien entendu il est nécessaire de considérer les réponses complètes pour pouvoir utiliser les descripteurs des différents niveaux.

Question 3 : En prenant comme support les informations présentées dans les trois textes qui portent sur la situation des abeilles et en vous appuyant également sur d'autres sources documentaires, réalisez un projet à travers lequel vous devrez sensibiliser votre communauté au caractère global des problèmes identifiés dans les textes supports. (Suggestions d'activités : création d'une affiche, création de slogans. Techniques : communication directe, face-à-face, à l'extérieur du groupe de travail)

Focus sur la question	Prise en compte de la complexité Niveau A	Prise en compte de la complexité Niveau B	Prise en compte de la complexité Niveau C	Prise en compte de la complexité Niveau D
Question n°3 ¹	<p>Les abeilles étant en grande souffrance à cause des pesticides mis sur les fleurs qui leur permettent de travailler sont dans une crise. Elles ne peuvent plus produire et reproduire, donc cela a un impact non seulement sur l'humain et l'environnement mais également sur leur propre vie. (Ninon)</p>	<p>« Plus d'abeilles, plus de vie » ce serait mon slogan car s'il n'y a plus d'abeilles il n'y aura plus de fleurs donc plus de fruits, beaucoup de notre alimentation serait modifiée et sûrement moins bonne pour notre santé. (Elisa)</p>	<p>-Récupérer moins de miel dans les ruches-Arrêter d'utiliser les insecticides néonicotinoïdes-S'il n'y a plus d'abeille il n'y a plus de pollinisation (Lou-Ann)</p> <p>Tous les élèves roumains ont bien résumé et reformulé les textes. Ils ont identifié les idées de chaque texte et ils les ont bien mis en relation, mais ils n'ont pas dépassé la limite du texte, ils n'ont fait aucune connexion entre les informations et les problèmes présentés dans les textes. Pour la Roumanie, ce résultat pourrait être justifié par le manque d'explications suffisantes par rapport à la description de la tâche de la part de l'enseignant.</p>	<p>Il faut protéger les abeilles, car s'il n'y a plus d'abeilles il n'y aura plus de fruits, plus de miel. (Nolwenn)</p>

Nous insistons sur le fait qu'il ne s'agit ici que d'extraits illustratifs, et que bien entendu il est nécessaire de considérer les réponses complètes pour pouvoir utiliser les descripteurs des différents niveaux qui sont dans la fiche 2.

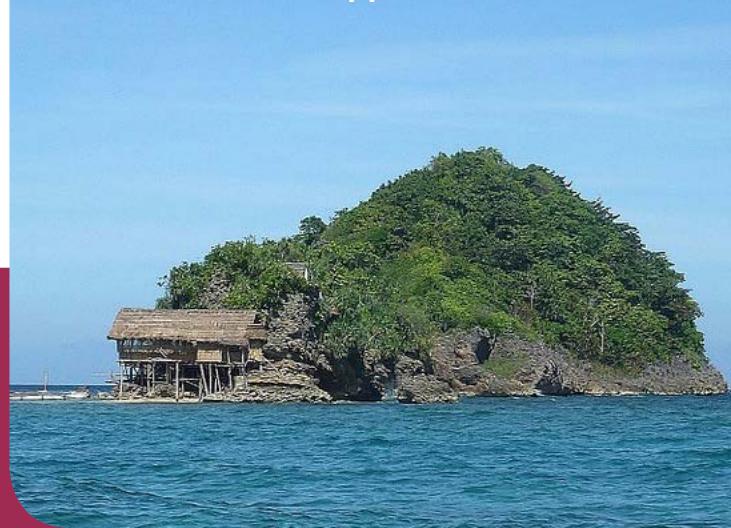


Situation problème : le cas des Philippines

Documents pour ouvrir les réflexions des élèves sur les enjeux de durabilité et de solidarité internationale

LES FAITS

Un typhon géant appelé Haiyan a dévasté les Philippines vendredi. Bilan lundi soir: au moins 10000 morts (dans une seule ville) et 2000 disparus. Haiyan a aussi touché le Vietnam et la Chine.



TEMOIGNAGE



Les enfants sont les premières victimes du typhon. Un Philippin sur quatre a moins de 15 ans. Environ un enfant sur six a été touché par Haiyan. « A la campagne, les familles ont huit à dix enfants », explique Laurence Ligier, qui travaille dans une association pour enfants aux Philippines. 'Les îles touchées comptent surtout des familles d'agriculteurs et de pêcheurs pauvres et isolées. Elles habitent dans des maisons en bambou avec des toits de tôle, dont certaines sont sur pilotis. Elles résistent mal aux catastrophes qui touchent la côte est du pays (tempêtes violentes, séismes...). En cas d'inondations certains Philippins se noient car ils ne savent pas nager. Les communications et les routes sont coupées, gênant la progression des secours. Il manque des sacs pour emballer les corps des morts. Cela risque de propager des maladies, car le climat est chaud et humide. » (L'Actu, mercredi 13 novembre 2013)

Situation-problème 1 : L'augmentation du nombre et de l'intensité des cyclones sur le globe : mythe ou réalité ?

Pour commencer lisez les deux documents d'introduction (faits et témoignage), puis les documents de la situation-problème 1. Répondez ensuite aux questions 1 à 6. Chaque réponse ne doit pas dépasser 4 à 5 phrases.

Article 1

Dans l'ambiance alarmiste d'aujourd'hui, le réchauffement climatique est associé à toutes sortes de catastrophes présentes et à venir. Les cyclones, quintessence de la puissance destructrice des phénomènes naturels, n'échappent plus à la règle depuis la parution de deux études récentes en 2005. Pourtant, nombre d'experts sont d'accord pour dire aujourd'hui que le nombre moyen de cyclones n'a pas augmenté depuis le milieu du XIX^e siècle et de plus que l'accroissement récent de leur intensité est une hypothèse pour le moins très discutée.

Article 2

Aucun consensus n'existe au sein de la communauté scientifique sur l'influence du réchauffement climatique dans l'activité des cyclones. Certains experts considèrent en effet que l'on manque de recul pour savoir si l'actuelle augmentation de la fréquence des cyclones de catégorie 4 ou 5 représente une tendance forte ou résulte d'une simple fluctuation naturelle, comme il y en a eu par le passé, sans aucun lien avec le réchauffement. Christopher Landsea, de la NOAA et un des anciens co-auteurs du rapport du GIEC, estime-lui aussi que les mesures passées sous-estiment la force des cyclones passés et survalorisent la force des cyclones actuels. Les simulations informatiques ne permettent également pas dans l'état actuel des connaissances de prévoir d'évolution significative du nombre de cyclones lié à un réchauffement climatique à cause des autres effets mentionnés qui brouillent la signature.



Q1 : Les deux articles expriment-ils des positions différentes ? Argumentez votre réponse.

Q2 : Quel est à votre avis la principale différence entre l'article 1 et l'article 2 ? Argumentez votre réponse.

Q3 : A votre avis qui a écrit ces articles ? Quels sont ses objectifs ? Argumentez votre réponse.

Q4: Les informations qu'apportent les deux extraits sont-elles vraies ? Vérifiez par la recherche d'informations sur le net et motivez votre réponse.

Q5 : A votre avis le nombre et l'intensité des cyclones sur le globe ont-ils augmenté ? Exprimer une opinion personnelle documentée en citant les informations fiables trouvées sur le Net et motivez votre opinion.

Q6 : (La question 6 est obligatoirement réalisée en cours.) Ce que vous pouvez faire pour lutter contre le changement climatique ? Listez les actions que vous pensez efficaces, et motivez votre réponse.

Situation-problème 2 :

Si vous avez déjà lu les deux documents d'introduction (faits et témoignage), vous pouvez passer à ceux de la situation-problème 2, puis répondre aux questions 7 à 12.

Article 3

source : Extraits du Billet d'humeur Par Samuel Furfari le mardi 10 décembre 2013, 07:27
<http://blog.turgot.org/index.php?post/Furfari-cyclones-tropicaux>

Désolation. C'est le premier terme qui me vient en tête en voyant les conséquences tragiques de la catastrophe humanitaire causée par le super-typhon Haiyan qui a frappé les Philippines le 8 novembre 2013. Même si l'exagération des premiers jours, mentionnant 10.000 morts, est fort heureusement retombée, c'est bien d'une immense tragédie qui a fait plus de 4.000 morts qu'il s'agit. Ces morts sont ensevelis sous des montagnes de boue et de détritus de tout genre. [...] Une grande partie de la destruction initiale a été causée par des vents soufflant à 235 km/h- et parfois à des vitesses allant jusqu'à 275 km/h. Le qualificatif de «super» est accordé lorsque la vitesse dépasse 215 km/h. Un autre super-cyclone, nommé Yasi, a frappé le Queensland, en Australie, en février 2011. Lui aussi était énorme, avec son diamètre de 100 km, et il était également accompagné de vents soufflant jusqu'à 285 km/h. Pourtant, pas une seule personne n'est morte des conséquences directes de ce cyclone destructeur. [...]

Article 4

source : http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/208868/1/WHO_FWC_PHE_EPE_15.14_eng.pdf?ua=1

Les Philippines, qui viennent d'entrer dans une économie de marché, ont connu une croissance économique récente et travaillent à un développement social équitable pour sa population [Banque mondiale, Aperçu du pays, 2015]. En tant qu'archipel de l'océan Pacifique occidental avec de vastes côtes et un climat tropical, les Philippines sont très vulnérables aux impacts du changement climatique. Parmi les risques auxquels sont confrontées les Philippines on compte une fréquence accrue d'événements météorologiques extrêmes, l'élévation du niveau de la mer, la montée des températures et des précipitations extrêmes. Les effets directs et indirects sur la santé incluent l'augmentation du nombre des maladies infectieuses, du stress thermique, du déplacement de la population et de la perturbation des activités agricoles et économiques.



Article 5

source : www.climaterealityproject.org/blog/how-climate-change-affecting-philippines

L'index mondial des risques climatiques 2015 a classé les Philippines comme le premier pays le plus touché par le changement climatique, en utilisant des données de 2013. C'est en partie lié à sa géographie. Les Philippines sont situées dans l'océan Pacifique occidental, entourées d'eaux naturellement chaudes qui seront probablement encore plus chaudes si les températures moyennes de la surface de la mer continuent d'augmenter. [...] Les Philippines ont également des barrières naturelles ; en tant qu'archipel de plus de 7 000 îles, il n'y a presque rien qui les sépare de la mer. En plus de leurs récifs coralliens, l'une des meilleures protections contre les typhons aux Philippines est l'écosystème des mangroves. Ces mangroves contribuent à atténuer l'impact des ondes de tempête et à stabiliser les sols, mais plus de la moitié a disparu depuis 1918 en raison de la déforestation [...].

Q7 : D'après ces extraits d'articles, le réchauffement de la planète n'est pas la seule cause de la catastrophe. Quelles autres causes les documents présentent-ils ?

Q8 : Pensez-vous à d'autres éléments qui permettraient de mieux comprendre le problème dans son ensemble ? Lesquels ?

Q9 : Comment pouvez-vous relier tous ces éléments entre eux pour expliquer les problèmes des Philippines face aux événements météorologiques ?

Q10: Imaginez-vous d'être un garçon/fille philippine de votre âge. Il/Elle raconte comment aurait pu être la vie de votre famille à partir de 1975 jusqu'à aujourd'hui. (Votre texte doit contenir environ 200 mots)

Q11 : Imaginez-vous être un garçon/fille philippine de votre âge. Que pourriez-vous faire, dans votre situation, afin d'éviter, avec votre famille, les conséquences du changement climatique ?

Q6 : Des garçons/filles philippin.e.s qui avaient parmi leurs proches parents victimes des conséquences du changement climatique seront invités dans notre école. Que pourriez-vous faire pour les aider ?



Situation problème : le cas des abeilles

Documents pour ouvrir les réflexions des élèves sur les enjeux de durabilité et de solidarité internationale

Une vidéo préliminaire à consulter



http://www.maxisciences.com/abeille/des-robots-pour-replacer-les-abeilles-greenpeace-lance-une-campagne-choc_art32480.html



Document 1 :

Les pesticides triplent la mortalité des abeilles sauvages (Le Monde, août 2016)

source : www.lemonde.fr/biodiversite/article/2016/08/16/pesticides-tueurs-d-abeilles-la-preuve-par-trois_4983620_1652692.html#ZGApoQTbRvMbBx2F99

Une étude publiée par « Nature », menée au Royaume-Uni pendant dix-huit ans, illustre de façon incontestable la relation entre insecticides néonicotinoïdes et déclin des butineurs.

Les insecticides de la famille des néonicotinoïdes, les plus efficaces jamais synthétisés, tuent massivement abeilles et bourdons. Il n'y a plus désormais que les firmes agrochimiques pour le nier. Ou du moins pour sous-évaluer le rôle de ces pesticides dans le déclin catastrophique des colonies d'insectes butineurs. Ces sociétés préfèrent le réduire à un facteur pathogène parmi d'autres : virus, monocultures réduisant et fragmentant leurs habitats, champignons, invasion de frelons, réchauffement climatique...

Il semble, au contraire, que les néonicotinoïdes multiplient par trois cette mortalité accélérée. C'est ce que défend une étude britannique publiée mardi 16 août par la revue *Nature Communications* et signée par sept chercheurs du centre pour l'écologie et l'hydrologie de Wallingford et de Fera Science Limited, un centre de recherche semi-privé sur l'environnement et l'alimentation sis à York (nord de l'Angleterre).

Voilà des années que les apiculteurs alertent sur l'impact des néonicotinoïdes, qu'ils lient à l'effondrement du nombre de leurs colonies d'abeilles, depuis que l'usage de ces produits chimiques s'est généralisé dans les campagnes occidentales, à partir de 1995.

De précédentes études scientifiques ont évalué leurs effets sublétaux et neurotoxiques sur les abeilles domestiques, en particulier. Elles ont montré notamment que celles-ci perdent leur sens de l'orientation, ou que les bourdons donnent naissance à 80 % de femelles en moins...

Un mini drone équipé d'un gel spécial qui lui permet de polliniser des fleurs a été créé par des chercheurs japonais pour venir en aide aux abeilles, essentielles pour féconder les récoltes mais menacées par la pollution et les pesticides.

Ce petit robot pollinisateur télécommandé, muni de quatre hélices, est recouvert de trois millions de poils de cheval enduits d'un gel ionique, c'est à dire électriquement chargé, qui capture le pollen sur une fleur avant d'aller le déposer sur les pistils d'une autre, expliquent les scientifiques de l'Institut national japonais de science industrielle avancée de recherches technologiques sur les nanomatériaux (AIST).

Ces travaux menés notamment par le chimiste Eijiro Miyako étaient publiés jeudi dans la revue américaine *Chem*. Ces drones peuvent fonctionner 150 minutes grâce à une pile rechargeable. Dans des expériences séparées avec des fourmis et des mouches, ce gel, découvert par hasard dix ans plus tôt par Eijiro Miyako, a également des effets de camouflage car il change de couleur selon les différentes sources lumineuses. Cette propriété pourrait permettre de protéger les mini robots pollinisateurs contre des prédateurs qui essaieraient de les détruire en les prenant pour des insectes.

Une propagation robotisée du pollen, dont la taille varie de 10 à 100 microns avec de multiples formes, a tout d'abord le potentiel de remplacer la pollinisation manuelle, fastidieuse et coûteuse, qui est encore pratiquée pour certaines cultures.

Les agriculteurs qui veulent créer des espèces hybrides ou éviter une pollinisation sauvage n'ont en effet pas d'autre choix que de polliniser leurs cultures à la main en utilisant des pinceaux, expliquent ces chercheurs.

Dans la province chinoise du Sichuan, des poiriers et pommiers qui produisent des fruits très prisés sont ainsi pollinisés à la main, les producteurs recourant même aux pesticides pour éliminer tous les insectes et éviter une pollinisation sauvage par d'autres variétés. Mais ce procédé est utilisé sur des superficies assez réduites. Une pollinisation manuelle des vastes étendues de pommiers aux États-Unis coûterait par exemple quelque 880 millions de dollars, selon les estimations de ces chercheurs.



Document 2 :

Mortalité des abeilles : quel risque pour l'écosystème mondial ? (Scientificast, juillet 2014)

source : www.scientificast.it/2014/07/29/api-robobees-conseguenze-noi-umani/

Le Professeur Ignazio Floris, enseignant de diverses cours d'entomologie agricole et d'apiculture dans les facultés de Sassari, Nuoro et Oristano, nous aide à faire la lumière sur un sujet très médiatisé et controversé : la diminution des populations d'abeilles et ses conséquences. La rédaction de Scientificast est très intéressée par ce problème et a reçu de nombreux courriers de ses lecteurs à ce propos.

Il est beaucoup question de la mortalité des abeilles, mais quelle est la véritable ampleur du phénomène ? Peut-on estimer la diminution mondiale des populations d'abeilles, par exemple au cours des cinq dernières années ?

Au total dans l'Union européenne, la diminution du nombres de ruches au cours des dernières années a dépassé 50 %. En Italie, ce chiffre est de 20 à 30%. C'est aussi le cas aux États-Unis (environ 30 %) et au Japon (5%). [...]

Cette mortalité d'abeilles est-elle distribuée dans le monde entier ou des zones sont-elles plus touchées que d'autres ? Dans le second cas, lesquelles ?

En Amérique du Sud et en Afrique l'impact négatif de ce problème est considérablement réduit ou nul parce que dans ces zones son impact est inférieur celui de la pollution de l'environnement, mais également car les races d'abeilles y sont plus résistantes à leur principal parasite appelé Varroa.

Existe-t-il des études sérieuses et scientifiquement fondées à propos des hypothèses sur les effets des parasites, de la pollution, des produits chimiques dans l'agriculture ? Si oui, s'accordent-elles sur une même cause ou pointent-elles chacune du doigt quelque chose de différent ?

Les causes du déclin des abeilles sont nombreuses et varient dans les différentes parties du monde. Les études visant à définir le problème, tant aux États-Unis et en Europe, ont pris en compte, que ce soit individuellement ou en combinaison, divers facteurs : les parasites, les pesticides mortels et sub-létaux utilisés dans l'agriculture et le contrôle des parasites et d'agents pathogènes des ruches, la malnutrition, les facteurs climatiques et le stress du nomadisme qui produirait un effet immunsupresseur rendant les abeilles plus vulnérables. Il a été démontré que certains de ces facteurs, quantifiés et comparés, ont un fort impact sur la santé des abeilles et sont parfois impliqués dans des pertes drastiques, mais l'effet d'un facteur unique n'a pas été établi de façon constante ou suffisamment abondante pour suggérer un seul agent causal. [...]

Est-il plausible de supposer une extinction massive des abeilles ? Si oui quelles en seraient les conséquences ?

[...] La plupart des plantes que nous cultivons d'une manière ou d'une autre survivrait même sans abeilles, mais dans plusieurs cas, il serait difficile d'assurer une production adéquate et rentable. Nous devons sans aucun doute nous inquiéter de la contribution des abeilles aux cultures dont nous tirons de la nourriture et des revenus, mais aussi des autres plantes, et elles sont très nombreuses, qui risqueraient l'extinction.

Les scientifiques américains et britanniques pensent déjà à un dernier recours : The robobee (l'abeille robot). Récemment, la Harvard School of Engineering and Applied Sciences a reçu une contribution de 10 millions de \$ pour concevoir et construire une abeille artificielle dans la perspective de compenser le problème de la pollinisation. Paradoxalement, dans une autre partie du monde (en Chine) on se substitue déjà aux abeilles par la pollinisation manuelle des fleurs. [...]

On parle d'abeilles dans un sens général, mais selon les espèces et les menaces pour l'habitat, les problèmes peuvent être complètement différents ; comment se fait-il que toutes les espèces d'abeilles dans tous les habitats à travers le monde soient en danger ?

[...] En fait, la plus grande menace, qui est largement médiatisée, concerne principalement l'espèce la plus importante et répandue dans le monde, *Apis mellifera*, [l'abeille domestique] dont la distribution naturelle comprend l'Afrique et l'Eurasie. Mais elle a été introduite il y a longtemps par l'homme dans tous les autres continents sauf l'Antarctique, et est largement utilisée dans la pollinisation des cultures et la production de miel dans le monde.



Document 3 :

Le déclin des abeilles influence notre alimentation (slowfood.com, mars 2017)

source : www.slowfood.com/network/fr/hunger4bees-declin-abeilles-influence-alimentation/

Le reportage multimédia des journalistes Monica Pelliccia et AdelinaZarlenga, avec la photographe Daniela Frecher, explique à travers les histoires de quatre protagonistes rencontrés entre l'Italie et l'Inde, l'impact de la diminution des abeilles sur nos tables et notre santé.

L'alimentation est une nouvelle clé de lecture du problème mondial qu'est le déclin des abeilles et appuie sur une corde sensible à tout être humain : la nourriture [...] D'après les données de la FAO, 75% des cultures mondiales dépendent totalement ou en partie de la pollinisation. Et dans les 50 dernières années, les cultures dépendantes du travail des précieux insectes polliniseurs ont augmenté de 300%. Des chercheurs de l'Université de Harvard ont également mis en évidence, par un article publié dans la prestigieuse revue The Lancet que, sans abeilles, la production alimentaire des pays en développement pourrait diminuer d'un tiers et avoir un impact fort sur la santé des personnes sous forme de carences en vitamine A, fer et acide folique. En substance, sans l'activité indispensable des polliniseurs, environ 71 millions de personnes pourraient souffrir de malnutrition due au manque de vitamine A, accompagnée d'une augmentation probable des maladies infectieuses et de la mortalité, en particulier chez les femmes et les enfants.

La mort des abeilles n'est pas le fait d'un seul facteur déterminant, car ses causes changent suivant les régions et la période, comme nous l'a expliqué l'entomologiste Claudio Porrini de l'Université de Bologne et comme nous l'a confirmé Agnès Rotrait, experte en entomologie à l'AESA. On parle ainsi de facteurs synergiques : changements climatiques, monocultures, pratiques apicoles inappropriées, maladies et pesticides. Les mêmes que les apiculteurs italiens ont rencontrés du nord au sud du pays.

« Pour parvenir à sauver les abeilles et de ce fait, à nous sauver nous, il est fondamental de changer radicalement de modèle d'agriculture, » explique Serena Milano, responsable de la Fondation Slow Food pour la Biodiversité, que nous avons rencontrée à Bra. « Il faut abandonner les monocultures, différencier les cultures, laisser aussi de l'espace pour la jachère, ne pas utiliser de pesticides et d'engrais chimiques de synthèse. Il est possible de produire suffisamment avec des techniques agricoles préservant la fertilité du sol. Pour Slow Food, le chemin à parcourir reste difficile, car il signifie produire plus de choses en quantités moindres, mais suffisantes pour nourrir l'humanité sans mettre la planète en danger. »

[...] Des villes et des pays entiers ont déjà pris la route de l'agriculture durable. Comme Malles, dans le Haut Val Venosta, la première commune au monde à avoir voté, par le biais d'un référendum populaire, pour l'interdiction locale des pesticides en agriculture. [...]

En Inde, les abeilles améliorent la santé des personnes

[...] Les histoires des agriculteurs que nous avons rencontrés dans ce pays démontrent la forte dépendance entre apiculture et agriculture. Comme celle de NeemaRameshBilkule, agricultrice d'un petit village reculé au coeur de l'Inde, situé à six heures de Bombay. Grâce aux abeilles, elle est parvenue à améliorer les conditions de vie et le bien-être de sa famille : sa production d'aubergines, de mangues et de piments a augmenté de 30 à 60%, diminuant ainsi la survenue de fièvres et de maladies pendant la mousson et garantissant une récolte suffisante pour vendre le surplus sur les marchés locaux. Les abeilles offrent ainsi une aide concrète aux familles indiennes qui vivent dans des zones comme celles-ci, fortement touchées par le changement climatique et la sécheresse.

[...] L'attention et la protection de la biodiversité sont le fil rouge de notre reportage, jusqu'à notre dernière étape au Sikkim, le premier état indien à s'être proclamé biologique. Une utopie verte entre Tibet, Népal et Bhoutan, réunissant sur 7000 km² à peine plus de 500 000 habitants vivant dans le respect d'un environnement montagneux qui abrite le troisième plus haut sommet du monde : le Kanchenjunga. Depuis plus de dix ans, ils ont interdit l'usage de pesticides et constaté l'augmentation de la productivité des cultures et le retour des abeilles sauvages, indicateurs fondamentaux d'une biodiversité florissante.



Questions

Question 1 :

Réalisez un tableau avec les rubriques : je sais/ j'ai appris que/je veux savoir, dans lequel vous grouperez les informations d'intérêt majeur des documents fournis.

Question 2 :

Indiquez les différences de point de vue présentés par les auteurs des documents (attention, tous les pollinisateurs ne sont pas que des abeilles domestiques).

Question 3 à 5 :

- **Q3 : Sensibiliser votre communauté au caractère global des problèmes identifiés dans les textes supports**

Suggestions d'activités : création d'une affiche, création de slogans.

Techniques : Communication directe, face-à-face, à l'extérieur du groupe de travail

- **Q4 : Proposer et présenter (oralement) des solutions efficaces d'intérêt global**

Suggestions d'activités : création d'une courte vidéo (3-5 minutes) ou d'une présentation Power Point (une dizaine de diapositives).

Techniques : Communication en ligne avec des collègues de nationalités diverses à l'aide de plateformes telles que : *e-Tweening, Edmodo, Schoolage*.

- **Q5 : Evaluer les propositions de vos collègues et proposer de possibles améliorations de celles-ci**

Suggestions d'activités : Crédit d'un journal réflexif double. Le journal réflexif double : dans la première colonne, vous écrivez les problèmes globaux des abeilles et, dans la deuxième, vous proposez des solutions, en justifiant vos choix.

Techniques : Communication directe, face-à-face, à l'intérieur du groupe de travail + Communication en ligne avec des collègues de nationalités diverses à l'aide de plateformes telles que : *e-Tweening, Edmodo, Schoolage*.

Question 6 :

Vous devez maintenant exprimer votre propre opinion. Réalisez pour cela une carte mentale de vos idées personnelles qui montrera quels sont, d'après vous, les problèmes posés par le déclin des pollinisateurs, les solutions que vous envisagez, et les actions dans lesquelles vous êtes prêts à vous engager.

Pour finir ce travail, vous aurez à réfléchir avec vos éducateurs aux stratégies que vous avez adoptées.





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.
- Astolfi, J.-P. (1993). Styles d'apprentissage et modes de pensée. Dans J. Housaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (éd. 1994, pp. 301-314). Paris: ESF.
- 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.
- Bokova, I. (2015). *Repenser l'Éducation. Vers un bien commun mondial*. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Carvalho Da Silva, M., Cabezudo, A., Christidis, C., Demetriadou-Saltet, V., Halbartschlager, F., & Mihai, G.-P. (2008). *Global Education Guidelines. Groupe de travail sur l'éducation à la citoyenneté mondiale*. Lisbonne: Centre Nord Sud du Conseil de l'Europe.
- Chenu, F. (2005). Vers une définition opérationnelle de la notion de compétence. *Éducation permanente* (162), 201-208.
- Coulet, J. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74, 1-30.
- Gagnon, M. (2017). Éviter l'amnésie épistémologique pour favoriser le développement de la pensée critique des élèves. *Bulletin du CREAS (Centre de Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage des Sciences)*(4), 13-20.
- Gardner, G., & Stern, P. C. (2002 2nd ed.). *Environmental problems and human behaviour*. Boston: Allyn & Bacon.
- Huber, J., & Reynolds, C. (2014). *Développer la compétence interculturelle par l'éducation*. Strasbourg: Editions du conseil de l'Europe.
- Jiménez-Aleixandre, M., & Puig, B. (2012). Argumentation, Evidence Evaluation and Critical Thinking. Dans B. Fraser, K. Tobin, & C. McRobbie, *Second International Handbook for Science Education* (Vol. 2, pp. 1001-1017). Dordrecht: Springer.
- Jiménez-Aleixandre, M.-P. (2006). Les personnes peuvent-elles agir sur la réalité ? La théorie critique et la marée noire du Prestige. Dans A. Legardez, & L. Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité-Enseigner les questions vives* (pp. 105-117). Paris: ESF.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing Reflective Judgment:Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. San Francisco CA: Jossey-Bass Publishers.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning - Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Latour, B. (2007). La cartographie des controverses. *Technology Review*, 82-83.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin ? *Soins cadres* (41), 20-22.
- Michalon, C. (2002). *Histoire de différences, différences d'histoires*. Saint Maur: Sépia.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Unesco.
- 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.



Bibliographie

- Morin, O. (2017). Complexité et «éducations à». Dans A. Barthes, J.-M. Lange, & N. Tutiaux-Guillon, *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à...* (pp. 65-73). Paris: L'harmattan.
- Morin, O., & Bernard, S. (2015). Synthèse régionale Rhône-Alpes. Dans *Apprendre des expériences en Education au Développement Durable et à la Solidarité Internationale* (pp. 7-21). Lyon: REDDSO.
- Pfeiffer, J., & Ballew, A. (1988). *Using Structured Experiences in Human Ressource Development* (UA training technologies). San Diego: Pfeiffer & Co.
- Simonneaux, L., & Simonneaux, J. (2009). Socio-scientific reasoning influenced by identities. *Cultural Studies of Science Education*, Vol.4(n°3), 705-711.
- Spiro, R. J., Feltovitch, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1992). Cognitive Flexibility, Constructivism and Hypertext : Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition. Dans T. M. Duffy, & D. H. Jonassen, *Constructivism and the Technology of Instruction : a conversation* (pp. 57-75). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trinchero, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.



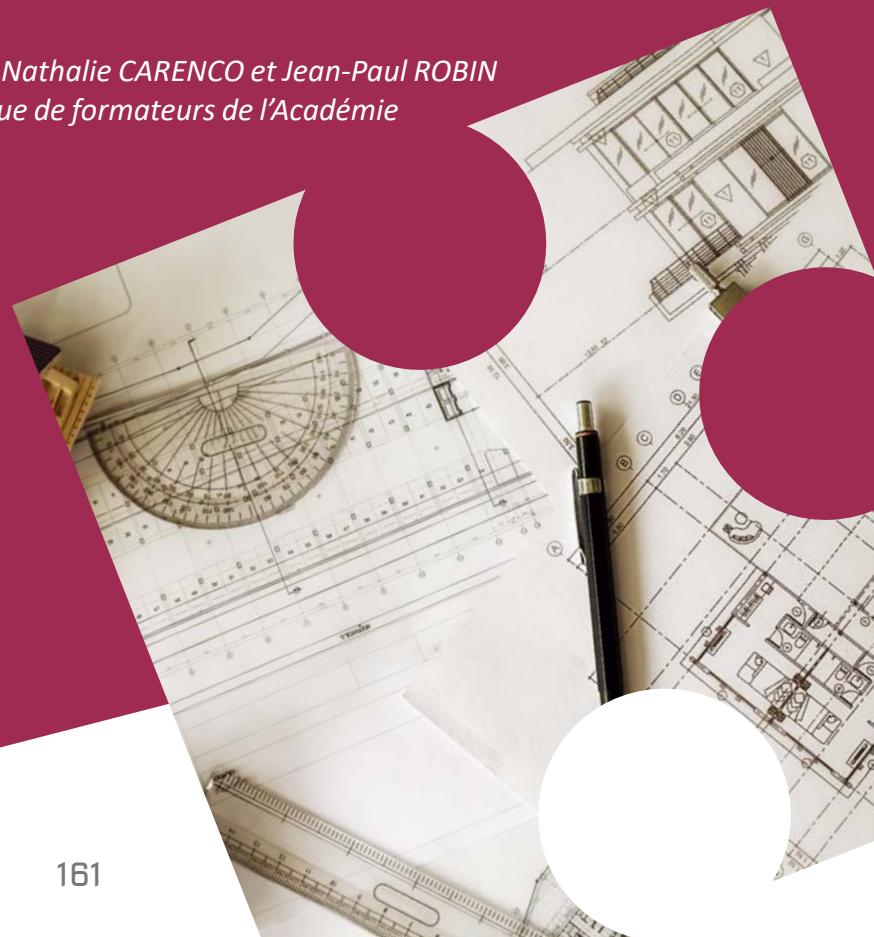
2 Évaluer :

Le regard des formateurs

En lien avec les formations et les parcours pédagogiques expérimentés durant le projet ACTECIM, des outils d'évaluation divers ont été construits pour « extraire et donner de la valeur » aux démarches conduites, aux postures des formateurs, aux formations elles-mêmes, etc.

On trouvera dans cette section quelques-uns de ces outils. Loin de constituer des modèles, ils ont pour modeste ambition d'accompagner le questionnement des formateurs intéressés par les enjeux de l'évaluation à travers un témoignage réflexif sur les pratiques développées.

Cette section a été rédigée et coordonnée par Nathalie CARENCO et Jean-Paul ROBIN dans le cadre de travaux du groupe académique de formateurs de l'Académie de Grenoble - France.



L'analyse des postures dans les différentes activités réalisées à Craiova et observées par les enseignants et les éducateurs

Comme l'expliquent les travaux de recherche de Dominique Bucheton et Yves Soulé, dont la grille qui accompagne le présent document est inspirée, la réussite d'une activité en termes d'apprentissage passe par la relation entre la posture de l'enseignant et la posture de l'élève. Une posture est une structure préconstruite du penser-dire-faire qu'un sujet convoque en réponse à une situation ou une tâche scolaire donnée (Dominique Bucheton, Institut français de l'éducation).

La réussite de l'élève passe par un étayage de postures qui peuvent lui être offerts dans son milieu familial et/ou dans son milieu scolaire.

Dans de nombreux pays, l'école construit des postures scolaires (l'élève se cale sur les attentes de l'enseignant) ou premières (l'élève se lance dans la tâche sans trop réfléchir) (D. Bucheton).

En France, au cours des formations construites et expérimentées dans le cadre du projet ACTECIM, la relation entre la compétence et l'activité proposée a été recherchée. Le constat a été fait de l'existence de cette relation entre la posture de l'enseignant et la posture de l'élève. De manière intuitive, certains enseignants ont dit avoir modifié les capacités d'apprentissage des élèves, l'atmosphère de la classe et donc la motivation des élèves en prenant conscience du changement de leur posture.

La variété des activités proposées à l'occasion de la rencontre à Craiova des élèves des établissements parties prenantes du projet (galerie des projets, formations aux différents rôles, commissions, débriefing), en lien avec les quatre domaines de compétences travaillés dans le cadre du projet ACTECIM, avait pour objectif de fournir des situations d'apprentissage diverses, amenant les enseignants et les éducateurs à adopter alternativement des postures différentes. Un tel changement de posture des éducateurs a-t-il

permis une prise de conscience par ceux-ci de l'impact de ce changement sur les postures des élèves ?

Pour tenter d'obtenir des éléments de réponse, nous avons proposé aux enseignants et éducateurs après la rencontre internationale inter acteurs, inter enseignants, interclasse, inter établissements qui s'est déroulée à Craiova, une grille afin d'inciter l'ensemble des acteurs éducatifs présents à s'interroger sur cette relation et de formaliser les observations qu'ils avaient pu recueillir. Le document construit (voir ci-après et en annexe) s'est inspiré des travaux de recherche de Dominique Bucheton et Yves Soulé.

La grille proposée est à double entrée. Elle questionne, en fonction de la posture enseignante adoptée, les postures des élèves observées au cours des différentes activités conduites tout au long de la rencontre de Craiova.

Cette fiche n'est en aucun cas un modèle, mais un exemple qui peut servir de point d'appui à une réflexion au cours d'une formation d'enseignants et éducateurs.

Les résultats recueillis chez les enseignants et éducateurs font apparaître que :

A. Lorsque la posture enseignante est une posture de contrôle, les élèves sont en retrait ou bien en posture ludique. Les atmosphères étaient différentes suivant les activités (galeries des projets, formations, commissions). Dans la galerie des projets, les enseignants et les élèves avaient bien préparé leurs présentations, contrôlées et cadrées par les enseignants. Ils se trouvaient dans une atmosphère détendue et de confiance. Sur les autres activités en revanche, l'atmosphère était plus tendue, et ils cherchaient à faire plaisir aux enseignants, avec une grande difficulté à s'émanciper de leur contrôle. Placés dans un contexte différent de celui dans lequel le savoir présenté avait été construit, il leur a été difficile de donner du sens à ce qu'ils avaient acquis.

B. Lorsque les enseignants adoptent une posture de lâcher prise et d'étayage, les élèves sont plutôt en posture réflexive et scolaire. L'atmosphère est beaucoup plus détendue, les élèves pilotent eux-mêmes leur réflexion, ont confiance, leurs enseignants n'interviennent que s'ils sentent les élèves en difficulté. La réflexion est ancrée dans le concret, dans leur contexte, ce qui traduit leur motivation. L'émancipation des élèves et leur prise en charge des tâches est progressive et importante.

C. Lorsque les enseignants adoptent une posture d'accompagnement, les élèves sont en posture réflexive et scolaire.

L'atmosphère est collaborative et amicale entre les élèves et les enseignants. Il y a un climat de confiance qui a été construit fortement en amont et qui prend toute sa mesure dans ce contexte interculturel. Les élèves prennent en charge les tâches, ils questionnent et échangent avec leurs enseignants et l'ensemble des acteurs présents. Ils semblent avoir conscience de leur capacité à penser seuls et à prendre des risques tout en sachant faire référence à l'enseignant ou l'éducateur.

Conclusion

L'interrogation des enseignants et éducateurs interrogés nous a permis de produire une synthèse qui montre que l'ensemble des activités proposées en lien avec les quatre domaines de compétences a permis à ces formateurs de s'interroger sur leurs postures ; ils ont pris conscience du fait que ces postures ont bien un impact sur le déroulement et l'efficience des apprentissages.

Cette efficience serait liée à la possibilité et à leur capacité de circuler entre différentes postures (Bucheton) parce que les postures des éducateurs sont intimement liées aux postures des élèves. Cette étroite relation entre la didactique et la pédagogie, mais aussi entre les diverses contextualisations des approches, permet aux élèves d'acquérir une autonomie dans le questionnement, la recherche de réponses et de solutions, une prise de confiance sur leurs connaissances et leur capacité à changer de posture.

Les diverses activités proposées et mises en œuvre lors de la rencontre à Craiova ont permis de créer un **espace d'apprentissage** pour les élèves mais aussi **pour les enseignants questionnant ensemble et collectivement l'apprendre autrement**.

posture des éducateurs	Posture des élèves	Effets sur les activités des élèves		
		Approche prépondérante de l'interculturalité Galerie des projets	Approche prépondérante de l'esprit critique Présentation des projets	Approche prépondérante de la complexité et l'engagement Formations (rôles)
Posture de contrôle	Impacts	<p>Les élèves ont parfois une posture de retrait ou bien scolaire, parfois ludique et créative.</p> <p>Les présentations étaient très originales et amusantes.</p> <p>Le groupe avance en synchronie, souvent scolaire (récitation des projets).</p> <p>Posture d'écoute, assez scolaire. Les élèves sont souvent émus. Ils sont passés d'une relative passivité au démarrage à quelques questions posées par la suite.</p> <p>Les élèves se sont impliqués, certains avaient envie de bien faire, de faire plaisir à l'enseignant. Application rigide des règles des commissions sans appropriation de celles-ci.</p>		
Les atmosphères étaient différentes en fonction des activités de la rencontre. Dans la galerie des projets, ils étaient dans une atmosphère détendue et de confiance, car les enseignants et les élèves avaient bien préparé leurs présentations, contrôlées et cadrées par les enseignants. Mais sur les autres activités, l'atmosphère était plus tendue, et ils cherchaient à faire plaisir à l'enseignant, il leur était difficile de s'émanciper de son contrôle. Dans un contexte différent de celui dans lequel le savoir présenté avait été construit, ils ont eu du mal à donner du sens à ce qu'ils avaient acquis.				

posture des éducateurs	Posture des élèves	Effets sur les activités des élèves			
		Approche prépondérante de l'interculturalité Galerie des projets	Approche prépondérante de l'esprit critique Présentation des projets	Approche prépondérante de la complexité Formations (rôles)	Approche prépondérante de la complexité et l'engagement Commissions
Impacts	Les élèves étaient plus en posture réflexive et ils expérimentent les chemins choisis.	Les présentations exposent des problèmes profonds.	Les projets étaient réfléchis sur la vie.	Le fait de jouer des rôles ont renvoyé les élèves aux messages de la vie quotidienne.	Difficile de démarrer, cela aurait nécessité un peu plus d'accompagnement à cette étape. Mais progressivement les élèves ont pris en charge leur rôle et ont été capables d'une autorégulation individuelle et collective. Expression libre, débat sur des questions importantes.
Posture du lâcher prise	Les élèves étaient en posture scolaire.	Les élèves identifient vite les attentes du maître mais n'ont pas fait preuve de créativité.	Les élèves présentent leur travail sans comprendre vraiment le sens ; ils ne prennent pas de risques.		
La posture du sur-étayage, du contre-étayage	En posture réflexive, parfois scolaire, parfois de refus	Les élèves sont en responsabilité, en autonomie, ils se sont approprié les tâches du projet. Ceux qui étaient en retrait avaient honte.	Ils avaient peur du ridicule	Quelques questions posées : reformulation des rôles à l'aune de la compréhension des objectifs de la commission (posture réflexive) : est-ce que je pourrai faire cela ? (posture créative et ludique) ou bien est-ce que je devrai faire cela ? (posture scolaire). Ils manquaient d'idées.	Les élèves cherchent à résoudre seuls les problèmes ; initiative et prise en charge des rôles assignés. Ils avaient peur du rejet des autres.

L'atmosphère est beaucoup plus détendue, les élèves pilotent eux-mêmes leur réflexion, ont confiance, leurs enseignants n'interviennent que s'ils sentent les élèves en difficulté. La réflexion est ancrée dans le concret, dans leur contexte qui traduit leur motivation. L'émancipation des élèves et leur prise en charge des tâches est progressive.

La posture d'accompagnement	En posture réflexive, parfois scolaire, parfois de refus	Effets sur les activités des élèves			
		Approche prépondérante de l'interculturalité Galerie des projets	Approche prépondérante de l'esprit critique Présentation des projets	Approche prépondérante de la complexité Formations (rôles)	Approche prépondérante de la complexité et l'engagement Commissions
Impacts	Les élèves sont en responsabilité, en autonomie, ils se sont approprié les tâches du projet. Ceux qui étaient en retrait avaient honte.	Ils avaient peur du ridicule	Quelques questions posées : reformulation des rôles à l'aune de la compréhension des objectifs de la commission (posture réflexive) : est-ce que je pourrai faire cela ? (posture créative et ludique) ou bien est-ce que je devrai faire cela ? (posture scolaire). Ils manquaient d'idées.	Les élèves cherchent à résoudre seuls les problèmes ; initiative et prise en charge des rôles assignés. Ils avaient peur du rejet des autres.	
La posture d'accompagnement					

L'atmosphère est collaborative et amicale entre élèves et enseignants. Il y a un climat de confiance qui a été construit fortement en amont et qui prend toute sa mesure dans ce contexte interculturel. Les élèves prennent en charge les tâches, ils questionnent et discutent avec leurs enseignants et tous les acteurs présents. Ils semblent avoir conscience de leur capacité à penser seuls et à prendre des risques tout en sachant faire référence à l'enseignant ou l'éducateur...



Fiche pratique

Recueil des observations des postures enseignants/éducateurs en relation avec les postures des élèves

Mesure de l'impact des activités mises en œuvre lors de la rencontre de Craiova sur l'approche par les 4 compétences

Synthèse des retours des participants roumains, italiens et français de la rencontre de Craiova

La rencontre de Craiova a constitué un lieu d'expérimentation des quatre approches des domaines de compétences de l'interculturalité, l'engagement, la complexité et l'esprit critique ou pensée critique.

Pendant le déroulé de cette rencontre, les enseignants et les élèves des établissements impliqués dans le projet ont participé à diverses activités qui ont mis en jeu les quatre domaines de compétences.

Afin de procéder à une première évaluation de l'impact des formations proposées aux éducateurs des trois pays en amont de la rencontre et de les améliorer, une fiche a été transmise à ces derniers pour relever leurs points de vue et leurs analyses sur l'apport de ce dispositif. Il leur a été proposé de compléter la fiche (en annexe) suivant deux modalités au choix : soit une approche « parole cadrée », soit une « parole libre », soit les deux.

1. citez une activité à Craiova favorisant la prise de conscience et/ou la mise en œuvre de chacune des compétences ;
2. citez un élément au moins justifiant votre choix.

Leur retour permet d'établir un bilan et d'**enrichir notre réflexion collective**. Il sert d'**appui à la construction des formations** autour des quatre compétences évoquées dans ACTECIM, formations mises en œuvre, notamment par l'Académie de Grenoble.

L'approche du domaine de compétence d'approche critique

Lors de la présentation des projets

L'analyse des retours des élèves lors de leur circulation dans la galerie des projets, a permis de distinguer les signes de leur capacité à porter un regard sur les projets avec une

approche critique. Ces signes prélevés par les enseignants indiquent chez les élèves, le souci « de poser clairement le problème auquel ils ont répondu dans la démarche projet » et « d'y répondre avec des critères solides ».

Ils ont montré une réelle volonté à **utiliser des sources crédibles** et à **les mentionner**, fournissant un effort constant **pour bien justifier leur position** pendant l'exposition de leur projet. Ici, on peut supposer que la formation en « **démarche projet** » en amont de la rencontre, grâce à la démarche d'investigation qu'elle implique, a contribué à l'acquisition des connaissances nécessaires pour relever le défi de ces échanges.

Les commissions

Lors des commissions les élèves participant à la rencontre ACTECIM à Craiova ont dû **adopter un processus de décision** qui imposait de **hiérarchiser** les propositions faites. Ils ont dû passer au crible les différentes argumentations et exercer leurs capacités à **démêler le vrai du faux, les connaissances stabilisées** de celles qui ne le sont pas.

Ainsi **adopter une démarche ordonnée** semble nécessaire lorsque l'on traite des parties d'un ensemble complexe (tous n'avaient pas le même sujet de travail mais se rejoignaient sous la même problématique globale du changement climatique).

La pertinence de la hiérarchisation des propositions nous est apparue comme le signe permettant de justifier cette approche critique. En effet les élèves ont pris conscience de la **nécessité de connaître le vocabulaire à utiliser** (particulièrement dans la langue d'échange) et d'**évaluer le caractère raisonnable** de leur proposition et /ou des conclusions alternatives.

Le **respect des étapes du processus de décision** est le résultat de la formation qui avait précédé dans les divers établissements.

Cette préparation à ce séminaire a permis

aux élèves de comprendre, de construire, et de s'approprier progressivement les étapes du processus de décision.

Mais ils ont aussi dû **tenir compte des interactions** avec les autres élèves, entre les divers points de vue, opinions, positions et leur argumentation, en fonction des connaissances et de la maturité de chacun sur le sujet.

Lors du débriefing

Les élèves ont pu prendre de la distance et du **recul**. Ils ont pu exercer leur esprit critique à propos de la portée du projet :

- prise de conscience des **représentations**, du vécu, des ressentis et des **opinions** différentes en amont et en aval ;
- prise de conscience des connaissances préalables **essentielles** ;
- prise de conscience de la reconnaissance de ses idées ;
- prise de conscience de la difficulté des négociations en cas de **divergences de points de vue** entre les élèves qui ne sont pas habitués à sortir du vrai et du faux ;
- les **débats critiques** ont constitué une forme nouvelle d'approche et de réinvestissement de leur travail ;
- prise de conscience de la nécessité d'adopter une position, et de la possibilité de la modifier si les faits le justifient.

L'approche du domaine de compétence autour de la complexité

Au cours de la présentation des projets, il est apparu que les relations entre des phénomènes apparemment indépendants ont pu être identifiées, signe que les élèves avaient perçu la complexité des faits et leurs dépendances.

Les commissions

Dans les commissions, les élèves ont dû prendre en compte les différents points de vue des différents participants européens pour parvenir à des consensus et produire une proposition commune.

L'articulation entre les propositions, et la rédaction de leur argumentation, ont permis de faire les liens entre les différents phénomènes

impliqués dans les différentes focales de la problématique. Souvent convergents, les arguments ont nécessité des débats qui ont permis cette prise de conscience de la **complexité des relations entre les facteurs impliqués**. Cette approche de la complexité leur a permis de mesurer la complexité du passage du choix individuel au choix collectif.

Le débriefing

Cet exercice incontournable permet la prise de recul et la clarification de la valeur éducative des activités réalisées. Il a mis en évidence, par la confrontation des regards, par la volonté de construire des consensus et de mettre en relation des connaissances, des points de vue de chacun, la capacité à mieux mesurer leur **compréhension du complexe d'une décision**.

Cette approche de la complexité a révélé une plus grande ouverture d'esprit et une prise en compte de la vision globale de la problématique en mettant en relation les causes et les effets et **en tenant compte des interactions avec les autres problématiques traitées**. **Finalement, progressivement, ce qui leur apparaissait compliqué et devenu complexe mais abordable**.

L'approche du domaine de compétences autour de l'engagement

En plénière, lors de la présentation des projets, la motivation et le « professionnalisme » des présentations par les élèves ont permis de mettre en évidence un fort **engagement** de ceux-ci pour **valoriser leur travail**. Ils ont essayé de « **dépasser** » leur peurs et leurs angoisses liées au contexte du cadre, du pays, de la langue, et du nombre de participants. Ils ont pris pleinement conscience, pour la première fois, de la mesure de leur travail et du résultat de leur investissement. **La formation suivie a contribué** à leur donner de l'assurance et leur a ainsi permis de se positionner dans un climat de confiance. L'engagement dont ils ont fait preuve lors du deuxième temps des commissions en a été très certainement le résultat.

La forme solennelle et le « **dress code** » sont des points qu'il faut souligner car ils ont

participé à cette prise en compte de la valeur de leur travail. La formalisation de l'évènement dans son ensemble a été l'un des éléments qui a contribué à leur posture de l'engagement. « J'ai le sentiment que je suis dans mon rôle, que je suis entendu et écouté »

La galerie des projets a apporté l'occasion d'une reconnaissance de leur contribution et de leur capacité à réaliser et produire une synthèse de leur travail. Cet « outil » permet de prendre conscience et de mesurer la démarche globale du sujet traité et de faire avec les élèves des feedback en exerçant leur esprit critique sur la compréhension des connaissances mises en jeu.

Dans les commissions, les enseignants ont mesuré le respect des **engagements** liés aux différents rôles (président, rapporteurs et secrétaires), preuve d'un engagement des élèves dans la mission qui leur avait été confiée. Ils ont su adapter leur posture et leur positionnement dans le cadre de ces missions spécifiques. Ces commissions représentaient des défis pour les élèves et cela est apparu **faire sens avec des situations de décisions** réelles (échelle de l'établissement) ou réalistes (à un niveau plus européen).

L'approche du domaine des compétences liées à l'engagement nécessite donc :

- de donner à tous un **espace qui permette de vivre cet engagement**, d'autant plus qu'il est lié à des phénomènes réels ou réalistes de vie quotidienne et que cet engagement est reconnu utile par les élèves ;
- que **les enseignants reconnaissent cet engagement et adoptent la posture adaptée** à sa réalisation.

L'approche du domaine de compétences autour de l'interculturalité

L'ensemble de la rencontre de Craiova avait pour objectif de créer un méta-outil qui permette de former les élèves à « *faire preuve d'adaptabilité dans les choix proposés à travers les différents thèmes travaillés à diverses échelles géographiques* » : problématique à l'échelle locale (établissement en démarche de développement

durable), nationale (inter-académique), ou internationale (projet européen).

Cet outil avait pour objectif d'apprendre en travaillant collectivement (créer, négocier, coopérer, collaborer, s'engager). Il a permis aux élèves de **débattre collectivement et dans un contexte interculturel, de proposer des solutions collectives et argumentées répondant aux besoins du contexte interculturel**.

L'ensemble des activités, élaborées dans la mixité culturelle, est une **opportunité pour rencontrer l'autre**.

La galerie des projets est un temps où la rencontre du travail de l'autre a contribué à « *décentrer ses représentations* » sur les sujets traités. C'est aussi une façon d'ancrer les projets dans des territoires différents et donc de sortir de son périmètre restreint. La rencontre de l'autre a provoqué chez les élèves une **curiosité** autour des différentes communautés.

Français et Italiens ont pu découvrir un autre pays, mais tous ont appréhendé d'autres cultures.

Toutes les activités, en « *in* » comme en « *off* », ont permis aux élèves de **se confronter de manière concrète à l'altérité** et aux difficultés qu'elle recouvre (communication, appréhension, compréhension des contextes différents) ainsi qu'aux joies qu'elle apporte (appréhension des similitudes, découverte d'une communication possible, découverte d'affinités et de liens amicaux). Ainsi ils ont pu acquérir la **capacité à faire des alliances, dépasser les stéréotypes de certaines représentations, à partager des points de vue et à collaborer**.

Cela a permis à chacun de voir comment cette confrontation contribue à la prise de conscience de sa place dans les enjeux, individuellement et collectivement. La formation des élèves en amont, pendant et en aval de la rencontre a contribué à prendre conscience du « *je* », puis du « *nous* » et du « *ils* ».

Synthèse faite après débriefing des enseignants roumains, italiens, français.



Rapport sur le dispositif de formations par compétences à Craiova

Pendant la rencontre de Craiova, vous avez participé aux différentes activités et nous aimerions avoir votre ressenti, point de vue, analyse sur l'apport de ce dispositif. Nous aimerions ainsi enrichir notre **réflexion collective** pour construire des formations plus performantes autour des quatre compétences évoquées dans ACTECIM. Aussi nous vous proposons de compléter le tableau suivant deux modalités de votre choix : soit une approche « parole cadrée » soit une « parole libre » soit les deux.

Parole cadrée	
1 citez une activité à Craiova favorisant la prise de conscience et/ou la mise en œuvre de chacune des compétences 2. citez un élément au moins justifiant votre choix.	
Activités	Elément justifiant pour vous l'Approche critique
A1	
A2	
A3	
A4	
Activités	Elément justifiant pour vous l'Approche de la complexité
A1	
A2	
A3	
A4	
Activités	Elément justifiant pour vous l'Approche de l'engagement
A1	
A2	
A3	
A4	
Activités	Elément justifiant pour vous l'Approche de l'interculturalité
A1	
A2	
A3	
A4	

Analyse des retours sur la démarche de projets liée à l'approche des quatre domaines de compétences dans les projets ACTECIM

L'objectif principal était de permettre aux enseignants de faire un retour sur les situations dans lesquelles les élèves ont mobilisé les ressources proposées. Pour cela, un questionnaire a été proposé aux enseignants ; il portait sur les activités du projet menées pendant la première année du projet ACTECIM (dont la première session de formation expérimentale destinée aux formateurs) et au cours de la rencontre de Craiova qui s'est déroulée en avril 2017, au mitan du projet. Ce questionnaire est un exemple d'outil permettant de s'interroger collectivement sur l'articulation entre les quatre compétences recherchées et les activités mises en œuvre pour les approcher. Il a été construit en collaboration avec des formateurs roumains.

La rencontre internationale de Craiova a été conçue comme un espace « expérientiel » d'une démarche interdisciplinaire, multidimensionnelle et multi-partenariale, de formation de futurs citoyens. Ce croisement est une originalité de l'éducation au développement durable (EDD).

Les enjeux et la question du sens pour les élèves : point de départ d'une approche par compétence

L'objectif visé dans ce paragraphe est de mesurer en quoi la démarche utilisée permet bien une approche par le développement durable (DD), c'est-à-dire mettant en relation l'économique, le social et l'environnemental et prenant en compte les enjeux contemporains.

Pour 70 % des formateurs, la démarche EDD-SI leur a permis d'avoir et de proposer une ouverture sur les enjeux globaux du XXI^{ème} siècle.

Cependant, les formulations proposées travaillent davantage un thème qu'elles n'interrogent véritablement le sens, à partir d'une problématique ou d'un questionnement pourtant suffisamment ouvert pour favoriser

une approche complexe et critique spécifique à l'EDD. D'autre part, les projets restent de manière prégnante encore et souvent abordés dans une dimension environnementale et révèlent la difficulté de l'éducation formelle et informelle à croiser tous les champs du développement durable.

La construction des projets et la place des partenaires pour partager l'approche par compétence

La dimension partenariale et la collaboration avec les partenaires a été très peu évoquée (dans 11 % des cas seulement). Pourtant elle est décrite comme étant une nécessité en EDD pour permettre une approche critique et complexe de différentes thématiques.

Le partenariat, lorsqu'il a existé, est apparu et s'est révélé fructueux pour la compréhension des contextes par les élèves. Cela leur a permis de modifier leur regard sur les problématiques d'une part, et de faire évoluer la posture des éducateurs d'autre part.

Ce changement de posture des éducateurs impacte alors l'approche des élèves vis-à-vis des apprentissages (en annexe).

Problématique, situation-problème, espace de problématisation : un défi pour l'approche par compétences

L'enquête nous dit que deux tiers des élèves ont été impliqués dans la compréhension de la situation-problème ou que leurs représentations de cette situation ont été prises en compte par les éducateurs. Un tiers des situations-problèmes ont été imposées par les enseignants.

Cependant, les situations-problèmes proposées multiplient souvent les questions sans amener suffisamment à la réflexion sur le fond. Pour autant les problématiques semblent suffisamment ouvertes pour permettre une approche en termes d'EDD et de DD.

La grande diversité des méthodes proposées et employées impliquant les élèves, révèle la richesse pédagogique et les possibilités d'étayage de ces méthodes.

On ne peut pas véritablement dégager de normes communes, dans un contexte **d'interculturalité** tant disciplinaire que territoriale (le cas présent inter-régionale, entre Olténie du Sud-Ouest, Piémont et Rhône-Alpes).

La prise en compte des échelles, une opportunité pour approcher les quatre domaines de compétences

La préoccupation des enseignants porteurs de projet de contextualiser le travail dans le territoire local est manifeste. Cela constitue un facteur de mobilisation, tant à l'échelle locale des établissements et de leur territoire d'ancrage, qu'à l'international (rencontre des établissements parties prenantes du projet ACTECIM à Craiova).

La prise en compte des différents types d'échelles permet non seulement l'approche de la **complexité** des divers contextes et de leurs relations mais aussi d'identifier des niveaux d'**engagement** possibles.

Et plus précisément des activités disciplinaires, interdisciplinaires et partenariales pour approcher les 4 domaines de compétences

Si le débat apparaît comme un outil précieux et utile pour permettre d'**approcher la complexité**, d'autres modalités (schématisation, mise en système, rencontres multiples d'acteurs, etc.) permettent de mettre en évidence les multiples facettes et relations au sein des situations-problèmes (cf. section « les formations - France »).

Si l'intérêt des partenariats entre établissements européens (dispositifs Erasmus+) est de permettre aux élèves de percevoir **la complexité**, il apparaît que la démarche EDD à une autre échelle géographique offre également l'opportunité aux élèves de **s'engager** au niveau de leur établissement, de confronter leur engagement à ceux des autres élèves européens partenaires et de re-questionner la façon dont on fait les choix collectifs (je, nous, ils).

L'ensemble de la démarche apparaît comme un outil favorisant l'interrogation de **l'interculturalité** dans le groupe projet d'une part, dans l'échange international d'autre part, et souligne davantage l'appartenance collective que le « je » individuel.

Ainsi la démarche EDD et les divers types d'activités proposées tant dans les projets que dans les activités de Craiova ont permis aux élèves de construire leurs choix individuels et collectifs, dans la complexité de contextes réels et la relativité de chaque niveau de décision.

Lors de la rencontre de Craiova, le débat a été particulièrement utilisé comme activité permettant d'**approcher l'esprit critique**, mais le débriefing prend une place tout aussi importante dans la façon d'avoir un regard critique sur les représentations, la place des connaissances utilisées, les opinions et les stéréotypes véhiculés.

Dans le développement des activités utilisées pour approcher cette compétence, on perçoit l'utilisation du jeu de rôle, les activités d'échanges ; en revanche la place du débriefing dans les projets, pourtant apparente dans l'analyse de Craiova, n'est pas soulignée lors des réflexions postérieures sur la démarche de projet. L'intérêt du débriefing est donc bien perçu dans l'activité de Craiova mais il demeure une vraie difficulté pour les formateurs à le mettre en œuvre.

Conclusion

Cette analyse évaluative de la démarche de projet avec sa spécificité EDD et son approche des quatre domaines de compétences nous permet de mettre en évidence la nécessité

d'une formation fondée sur une nouvelle approche pédagogique qui vise l'ensemble des types d'apprentissage attendus (connaissances, habiletés et attitudes).

La question de la problématique EDD est un véritable enjeu de formation : elle demeure un défi pour permettre de développer une démarche globale EDD pertinente, qui questionne les quatre entrées du développement durable.

Ce retour sur la démarche globale doit permettre aux formateurs et éducateurs de revenir sur le processus de formation des élèves et de s'interroger sur la pertinence des articulations entre compétences et activités, avec des allers-retours permanents entre le sens du projet et la problématique abordée.

Mener ces débriefings autour de leur démarche EDD est en soi un véritable processus de formation, qui permet à la fois aux enseignants et aux élèves de s'interroger en permanence sur cette **relation activité-compétence-problématique**.

Afin d'évaluer si les questions, les problématiques et les espaces de

problématisation ainsi que les activités proposées ou mises en œuvre dans une démarche EDD, invitent réellement les élèves à approcher la complexité, l'esprit critique, l'engagement et l'interculturalité, il est important de **considérer les spécificités de chacune de ces compétences**. Ceci permettra d'évaluer dans quelle mesure la démarche développée invite bien à éduquer les élèves à devenir de futurs citoyens lucides et responsables face aux enjeux du XXIème siècle.

Identifier ces spécificités et construire des critères propres à chacune de ces compétences en formation est un **véritable défi** pour une éducation au développement durable et aux quatre domaines de compétences spécifiques de l'EDDSI. Il s'agira de relier ces critères aux compétences et aux activités sans les dissocier pour que la cohérence de la formation et donc de la démarche soit obtenue.

Vous pouvez retrouver les résultats bruts de cette enquête sur le site : www.piemontecooperazioneinternazionale.it/actecim





Analyse des projets proposés dans le cadre d'ACTECIM et de la rencontre de Craiova

* obligatoire

Nom du projet, pays, établissement, disciplines *

Le projet a-t-il permis aux élèves d'avoir une ouverture sur les enjeux globaux du XXIème siècle? *



Quelle est la problématique abordée ?

Le projet a-t-il permis aux élèves d'aborder la dimension *

- | | | |
|--------------------|------------------------------|------------------------------|
| • Sociale | <input type="checkbox"/> OUI | <input type="checkbox"/> NON |
| • Culturelle | <input type="checkbox"/> OUI | <input type="checkbox"/> NON |
| • Environnementale | <input type="checkbox"/> OUI | <input type="checkbox"/> NON |
| • Economique | <input type="checkbox"/> OUI | <input type="checkbox"/> NON |

Le projet a-t-il permis aux élèves d'aborder la dimension *

- seulement par un enseignant disciplinaire
- seulement par un enseignant mais en partenariat avec une association
- en partenariat avec d'autres collègues sans l'intervention de partenaires associatifs
- avec des collègues de disciplines différentes et un ou des partenaire(s) associatif(s)
- avec les élèves

Autre :

Une situation-problème ... *

- ... a été formulée par les enseignants
- ... est issue du questionnement des élèves qui ont délimité et cerné le problème
- ... n'a pas été posée

Autre :

Ecrire la situation-problème posée *

La situation-problème est suffisamment complexe pour requérir un pluralisme de perspective et aborder la complexité.... *

- Oui
- Non

Autre :

Si la problématique est posée par les élèves décrivez la méthode employée... * (justifiez ou argumentez vos choix)

Pour permettre d'approcher la complexité, quelles sont les activités mises en place ? *

- des débats pour confronter les points de vue
- des mises en système et schématisations des relations par les élèves
- des animations (précisez le cas échéant)

Autre :

Pour permettre d'approcher la complexité, la mise en place d'activités a été envisagée *

- ...dans différents contextes
- ...à différentes échelles de temps
- ...à différentes échelles d'espace
- ...à différentes échelles de forces
- ...avec différents acteurs

Autre :

(justifiez vos choix)

Pour permettre leur engagement, les élèves ont-ils eu la possibilité de faire des propositions en ce qui concerne les enjeux et les problématiques posées ? *

- oui
- non
- oui dans leur établissement
- non pas dans leur établissement
- à Craiova

Autre :

(justifiez vos choix)

L'approche de l'interculturalité *

- a permis d'interroger le « je » (chacun des élèves)
- a permis d'interroger le « nous » (le groupe)
- d'interroger le « ils » (les autres)

Autre :

(justifiez vos choix)

L'esprit critique a été approché dans les activités *

- de débat
- de débriefing

Autre :

*Décrire la ou les activités conduites **

Quelles seraient vos attentes en termes de formation ?

Merci de votre contribution.
Pour l'équipe internationale

ATELIERS «WORLD CAFÉ» sur «INTERCULTURALITÉ» SYNTHÈSE des 2 ATELIERS de CO-FORMATION ACTECIM réalisés à CREST et UGINE - 2018

Quelques éléments de contexte

Dans le cadre des micro-formations expérimentales organisées sur les trois territoires parties prenantes du projet ACTECIM, des ateliers de co-formation se sont déroulés dans les deux établissements scolaires de l'académie de Grenoble, à savoir le collège Ernest Perrier de la Bâthie à Ugine en Savoie, et le lycée François-Jean Armorin à Crest dans la Drôme.

Portant successivement sur les quatre domaines de compétence de l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale (EDD-SI), ces ateliers, qui se sont déroulés une première fois en 2017, avant la rencontre internationale de Craiova, puis une seconde fois en 2018, ont mobilisé des enseignants des établissements concernés ainsi que des acteurs du secteur associatif.

Ils visaient à procéder à un échange et à une analyse collective sur les pratiques pédagogiques développées par les participants pour approcher les quatre domaines de compétences de l'EDD-SI.

La méthode du « world café » (cf. ci-après) a été utilisée à cette occasion pour faire émerger les représentations et les pratiques des enseignants et des acteurs associatifs participants.

La synthèse présentée ci-après croise les enseignements tirés de ces deux expériences sur la compétence interculturalité.

Synthèse des résultats sur l'interculturalité

Les ateliers ont permis d'identifier cinq registres pédagogiques et éducatifs favorisant le développement de compétences cognitives et comportementales dans/par le domaine de l'interculturalité.

Les enjeux pédagogiques autour de l'INTERCULTURALITE

L'interculturalité :

- 1) Favorise le questionnement et la curiosité
- 2) Pousse à l'ouverture d'esprit
- 3) Aide à admettre l'état de fait de la différence
- 4) Facilite la déconstruction des idées, des préjugés
- 5) Clarifie les échanges, les relations par le dépassement des incompréhensions

Les compétences mobilisées par le domaine de l'INTERCULTURALITE

Compétences cognitives mobilisées pour l'enrichissement des connaissances

- Capacités à relativiser les connaissances
- Capacités à diversifier les sources d'information et de connaissance
- Capacités à reconnaître et mieux connaître la culture de l'autre
- Capacités à critiquer les apports de connaissance pour se les approprier
- Capacités à éviter les stéréotypes

Compétences au niveau comportemental

Capacités à se décentrer :

- à décaler son regard
- à prendre du recul
- à garder l'esprit ouvert

Capacités à reconnaître et mieux connaître l'autre :

- à prendre l'autre en considération
- à prendre en compte d'autres perceptions
- à relativiser les points de vue
- à accepter l'autre
- à l'empathie

Capacités à affirmer sa propre singularité :

- à se différencier
- à se situer
- à s'affirmer

Capacités à échanger (échange stimulant) :

- à être attentif à ses propres interprétations
- à communiquer (adapter sa communication)
- à partager
- à collaborer

La méthode du world café

Le « world café » est un outil d'animation qui vise à faciliter le dialogue constructif et le partage de connaissances et d'idées autour de plusieurs sujets.

Dans sa mise en œuvre, le world-café reproduit l'ambiance d'un café dans lequel les participants débattent d'une question ou d'un sujet en petits groupes placés autour de tables.

À intervalles réguliers, les participants changent de table et vont aborder une question ou une problématique différente à une autre table.

Le plus souvent, un hôte reste à la table et résume la conversation précédente aux nouveaux arrivés.

Les conversations précédentes s'enrichissent alors des idées des nouveaux participants.

Au terme du processus, les principales idées sont résumées au cours d'une assemblée plénière et soumises à discussion.



L'animation du world-café sur les compétences

Organisation en trois temps :

- **temps 1** : dans chaque groupe : émergence des mots et expressions formulés par les professeurs et animateurs autour d'une compétence donnée ;
- **temps 2** : en plénière : recueil et organisation des mots et expressions formulés ; revue des accords et désaccords exprimés ;
- **temps 3** : en plénière : synthèse collective.

Exemple sur l'interculturalité : revue des accords et désaccords exprimés

- Déconstruction des idées
- Ouverture d'esprit
- Préjugé
- Culture interdisciplinaires, intergénérationnelles, inter filières
- Variétés des sources d'infos
- Découvertes
- Points de vue différents, autre perception
- Connaissances différentes
- Apports nouveaux

Code couleur

Mots faisant consensus (accord exprimé)

Pas de débat...indifférence...

Mots faisant débat (désaccord exprimé)

Evaluation des stages de formation ACTECIM dans l'Académie de Grenoble

Prospective, la compétence manquante ? La nécessité de développer des compétences pour une approche PROSPECTIVE en EDD-SI

Au démarrage du projet ACTECIM, **l'approche prospective** ne figurait pas dans la liste des compétences spécifiques à l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale (EDD-SI). Si l'ensemble des travaux menés dans le cadre du projet ont révélé la pertinence des quatre domaines de compétences identifiés¹ en conclusion du projet REDDSO² (approche de la complexité, esprit critique, interculturalité et engagement citoyen), la nécessité de prendre en compte la prospective est apparue à maintes reprises dans les stages de formation animés dans l'Académie de Grenoble.

Concrètement nous avons repris les items proposés par les professeurs et les animateurs pour développer les quatre domaines de compétences lors des stages de formation ACTECIM réalisés dans les établissements scolaires partenaires de l'Académie de Grenoble, (collège Ernest Perrier de la Bâthie à Ugine en Savoie et lycée François-Jean Armorin de Crest dans la Drôme). Ensemble, professeurs, animateurs et formateurs, les avons rapprochés de « prospective » soit par les mots utilisés soit par des liens de proximité.

Vingt-quatre items (c'est à dire près de 20 % des items) proposés par les participants ont été identifiés comme prenant en compte une « approche prospective » :

Mots : histoire, temps, futur, évoluer, moment T, mouvement constant, développement durable, impacts, impacts à divers niveaux, à différentes échelles.

Liens : plusieurs entrées, points de vue différents, complexité des enjeux, enjeux, champs d'action spécifiques, complexité.

Enfin les échanges avec les participants aux stages ont souligné qu'au-delà des quatre « compétences » requises en ce qui concerne l'EDD-SI, il était souhaitable d'introduire « l'approche de la prospective » pour prendre en compte quatre aspects :

- 1) le sens et la place de la durabilité ;
- 2) la prise en compte des situations et des impacts dans le temps en identifiant davantage la hiérarchie des échelles (court terme, moyen terme, long terme) ;
- 3) la notion de « projet » largement mise en œuvre dans les actions EDD-SI qui ne peut pas être détachée de la notion de temps et de prospective ;
- 4) l'imaginaire et la créativité : soulignons qu'un des arguments développés dans les colloques du Reunifedd³ en faveur de cette approche prospective est lié à l'imaginaire et donc à la créativité de chacun et du collectif, à la façon dont une société se projette dans le temps.

Proposition :

Les participants aux stages de l'Académie de Grenoble (professeurs, animateurs, formateurs) proposent que l'approche de « **la prospective** » soit considérée comme une cinquième compétence à développer dans les formations EDD-SI. Et qu'elle soit intégrée dans les modules de formation au même titre que les quatre compétences qui étaient au centre de l'expérimentation ACTECIM, soit « engagement », « esprit critique », « complexité » et « interculturalité ».

.....

3 Réseau universitaire pour la formation et l'éducation à un développement durable, voir <http://reunifedd.fr>

1 Approche de la pensée critique, approche de la complexité, engagement citoyen et interculturalité, voir l'étude de capitalisation du projet REDDSO : http://www.realglobe.eu/sites/default/files/documents/apprendre_des_experiences_en_education_au_developpement_durable_et_a_la_solidarite_internationale.pdf

2 Régions pour l'éducation au développement durable et solidaire (2013-2015), voir www.realglobe.eu

Liste des items relatifs aux 4 domaines compétences ACTECIM et retenus comme exigeant des compétences en ce qui concerne la PROSPECTIVE

COMPLEXITÉ

- 2. Avoir conscience des différents aspects et enjeux du développement durable : écologique, culturel, social...
- 4. Définir la notion de complexité
- 5. Cibler un champ d'action spécifique
- 11. Comprendre la complexité des enjeux économiques et sociaux
- 12. Se questionner sur la situation de la Drôme par rapport à différentes échelles spatiales (territoire national / régional / international...) sur les enjeux du développement durable : géographie, géopolitique, économie, climat...
- 13. En quoi nos modes de consommation ici en Drôme ont-ils un impact à différents niveaux / échelles ?
- 15. Complexifier les enjeux : conséquences positives et négatives liées à chaque choix
- 19. Faire des choix dans la complexité en connaissance de cause (impacts)

ESPRIT CRITIQUE

- 23. Etre conscient de l'existence de points de vue différents, liés à des intérêts différents chez des acteurs différents
- 27. Comprendre les différences et interdépendances entre les différents acteurs du développement durable
- 28. Nécessité de croiser les points de vue des différentes parties prenantes, de prendre une problématique par plusieurs entrées
- 31. Evaluer les limites de la connaissance, de l'état de la recherche, de l'incertitude : prendre conscience que l'état des connaissances est en mouvement constant, pas de compréhension définitive
- 32. Savoir se positionner à un moment T (sachant que ce positionnement peut être amené à bouger au cours du temps) malgré les incertitudes
- 35. Savoir se mettre à la place d'un autre pour faire évoluer une situation

ENGAGEMENT

- 4. Prendre conscience : construction d'une base documentaire / culture sur une problématique donnée sans aborder les solutions existantes / futures pour identifier les besoins et les enjeux
- 14. Former à choisir un lieu, un espace, un thème

INTERCULTURALITÉ

- 1. Connaitre l'existence de différentes cultures (sociales, éthiques, religieuses, professionnelles, disciplinaires, catégoriel, géographiques...)
- 3. Approche culturelle d'un problème
- 10. Interculturalité = implique international mais pas que / définir au sens EDD : inter-espace, inter-catégoriel, temps, discipline
- 12. Mettre en regard enjeux locaux et globaux (exemple : décision retrait COP21 des US)
- 13. Faire ressortir les points de tension, conflits d'intérêt et similitudes entre les groupes culturels autour d'un enjeu, d'une situation, d'une problématique (exemple : conflits autour de l'eau)
- 15. Bien commun : mettre en évidence les responsabilités individuelles et collectives dans un problème donné à l'échelle locale et globale (travail des enfants, climat...)
- 23. Tenir compte du contexte historico-géo-social...
- 37. Agir dans le respect de et avec conscience des enjeux à différentes échelles

Problématiser : « situation problème » ou « espace de problématisation » ?

Afin de tester et comparer dans les trois territoires partenaires des situations pédagogiques similaires, il a été proposé que des situations-problèmes relevant de l'EDDSI et permettant explicitement de travailler et évaluer les compétences visées par le projet ACTECIM, soient expérimentées de manière identique dans les classes des établissements scolaires partenaires des trois régions parties prenantes du projet.

Tout d'abord une première situation-problème portant sur les Philippines (voir section « Le regard des chercheurs ») a été proposée par les équipes de chercheurs et retravaillée collectivement à l'occasion du premier séminaire international du projet. Après une phase de test, une seconde situation-problème portant sur la thématique des abeilles a été proposée et mise en œuvre dans les classes l'année suivante.

Quelques enseignements à tirer de cet exercice :

- l'intérêt d'identifier un thème proche des préoccupations des élèves...
- ... qui permette d'interroger la réalité vécue par les élèves dans leur environnement proche (établissement scolaire, territoire, pays...) comme à l'échelle mondiale ;
- la nécessité d'un outil adapté aux contraintes, techniques et de temps notamment, des équipes pédagogiques ;
- Une situation-problème identifiée et co-construite par les équipes enseignantes et leurs partenaires.

A ces conditions, l'engagement des professeurs et des élèves est beaucoup plus marqué.

Par ailleurs, il apparaît que le mot « problématisation » lui-même est interprété de façon fort différente par les uns et par les autres, tant au niveau national qu'international. Il est donc souhaitable de provoquer un travail sur la représentation que l'on a de ce terme, tant au niveau des professeurs que des animateurs et des formateurs, en préalable à tout travail intersectoriel de ce type.

Si le mot situation-problème est plus adapté aux élèves, il convient au niveau

pédagogique de mettre en place un travail autour de la problématisation, travail que veut exprimer l'expression « espace de problématisation ».

Cette expression suggérée par plusieurs collègues consiste à permettre aux élèves d'identifier les différences entre **questions** qui appellent une réponse, **problèmes** qui appellent une ou des solutions, et **problématique** qui identifie des enjeux et éventuellement les hiérarchise dans une démarche de problématisation.

C'est cet espace de réflexion qui doit être proposé aux élèves de façon à ce qu'ils expérimentent, dans leurs termes à eux, ce qui leur paraît l'enjeu principal d'une situation. Et ceci sans exclure un travail de reformulation avec les professeurs ou les formateurs. Espace de réflexion, d'identification des enjeux dans une situation donnée, de façon à ce que les élèves valorisent ceux qui leur paraissent fondamentaux et puissent servir de fil rouge, de fil conducteur à leur réflexion : espace de construction de la problématique par les élèves.



Indicateurs, descripteurs... ou signes ? Du regard théorique à l'observation pratique

Le travail conjoint mené par les chercheurs italiens, roumains et français sur l'évaluation des actions pédagogiques a permis de disposer de façon fort intéressante d'outils qui ont fait l'objet de nombreux échanges tant au niveau international que dans chacun des pays européens impliqués dans le projet ACTECIM.

Le travail sur les critères, les indicateurs et les descripteurs a débouché sur une appropriation collective qui a donné lieu dans chaque pays à des pratiques nuancées ou spécifiques à chacun des pays, signes de la richesse des applications pédagogiques et des enrichissements par les échanges mutuels.

Au niveau de l'Académie de Grenoble un travail important a été conduit lors des différentes sessions des stages de formation ACTECIM organisés pour les deux établissements scolaires impliqués dans le projet.

Ce travail a été proposé à d'autres stagiaires (formateurs et professeurs) en EDD et solidarité internationale en dehors du projet ACTECIM (formation avec des enseignants sénégalais, formations locales à Grenoble dans le cadre de projets portés par la Délégation académique aux relations européennes, internationales, et de coopération...). Une autre façon d'enrichir les apports du projet ACTECIM a consisté à présenter ces apports au séminaire du Groupe de formateurs académiques en EDD-SI de l'académie de Grenoble lors de ses sessions. Si cette première forme de dissémination des acquis du projet ACTECIM n'a pas manqué d'intérêt pour ceux qui découvraient ces notions, elle a permis d'enrichir le projet lui-même des idées suivantes.

Ainsi, si la distinction entre critères et indicateurs était souvent bien maîtrisée, la notion de descripteurs a posé davantage de problèmes. La construction méthodique de trois colonnes juxtaposées mettant en correspondance critères, indicateurs et descripteurs s'est avérée fort utile. Il n'en reste pas moins que beaucoup de professeurs et de formateurs ont considéré que ce travail, pour utile, rigoureux et précis qu'il soit, demeure toutefois difficile à mettre

en place. Il exige un temps considérable de mise à plat des observations ou des relevés faits en classe.

Aussi sans récuser cette approche précise, à pratiquer occasionnellement, beaucoup de professeurs ont préféré travailler sur la notion de « signes de réussite ou de succès ». Chaque professeur ou formateur dispose en effet d'une batterie de signes implicites ou explicites pour identifier l'état de réussite d'une activité élève, de succès d'une pédagogie ou d'un dispositif de formation.

En faisant le choix d'une expression plus spontanée et plus « personnelle » de ces « signes », ils ne récusent pas l'intérêt du travail rigoureux et explicitant de la distinction entre « critères », « indicateurs », et « descripteurs » : ils préfèrent utiliser pour des raisons pratiques et des questions de temps disponible, la valorisation de « signes » (qui recourent de façon qualitative et plus préhensible les trois éléments cités plus haut).

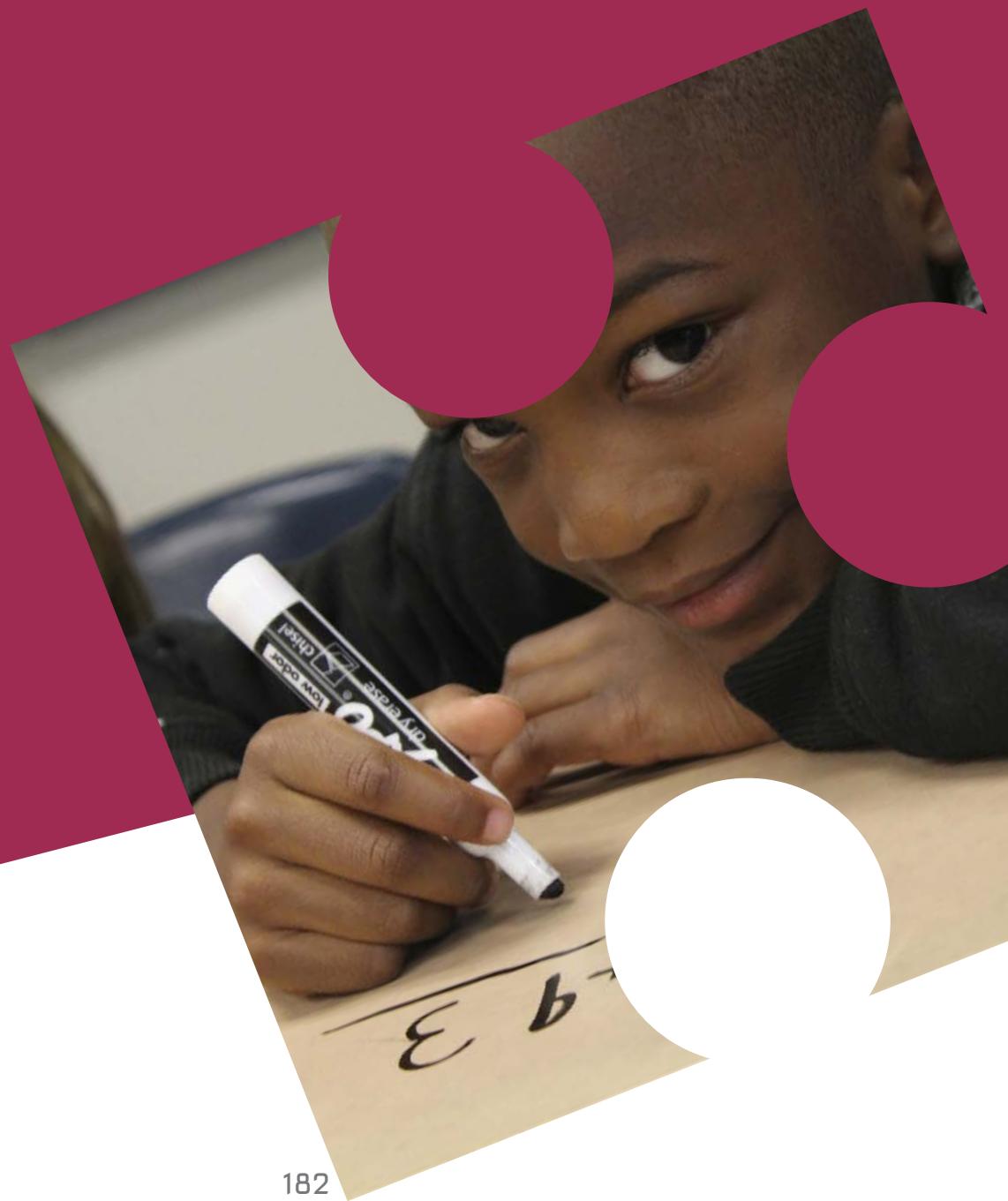
Le débat sémantique ne manque pas d'intérêt pour comprendre la réalité pédagogique d'une situation, y compris au niveau international, où les mots « sens » et « signification » se déclinent en italien, « *segno, senso* » et en roumain « *semne, sens* »... sans compter l'anglais « *meaning* ».

Le choix de ce terme « signe » est une façon non pas de récuser les autres termes (critères, indicateurs et descripteurs) mais de les rendre plus opérationnels au quotidien dans les classes... tout en considérant qu'une réflexion à propos de ces trois termes ne peut pas être évacuée et constitue un travail nécessaire dans les formations.

Par le projet ACTECIM, le travail théorique des chercheurs italiens, roumains et français s'enrichit d'une mise en œuvre pratique sur les divers terrains pédagogiques européens.

3 Évaluer :

Le regard des élèves à Craiova



Le débriefing international de Craiova, un temps fort de l'évaluation des compétences élèves

L'outil « débriefing international de la rencontre de Craiova » constitue un élément important du processus d'évaluation du dispositif ACTECIM dans sa globalité. Sur une conception initiale de l'outil « débriefing » de l'Académie de Grenoble, une élaboration collective a mobilisé les professeurs de Craiova qui accueillaient les rencontres et les acteurs associatifs des trois pays. La réalisation finale a impliqué tous les participants (professeurs, formateurs, animateurs) pour animer les ateliers, collecter les informations et analyser les résultats.

Cet outil « débriefing » se distingue des travaux conduits par les chercheurs en ce qu'il se centre uniquement sur la semaine de rencontre internationale à Craiova pour tenter de mettre en lumière **l'impact** de cette rencontre sur le développement des compétences élèves, objet central du projet ACTECIM. Par ce type d'outil antérieurement expérimenté dans des projets locaux, régionaux ou internationaux, il s'agissait dans ACTECIM de mettre en œuvre une expérience complète (quatre activités différentes menées dans une même journée) pour trouver (ou non) des arguments justificatifs et la confirmation de l'intérêt éducatif et pédagogique de ce type de rencontre, particulièrement dans sa version internationale, pour le développement des quatre compétences objets de la réflexion ACTECIM.

La nature de cet outil

A travers plusieurs types d'activités ou ateliers les élèves sont invités à s'exprimer, individuellement, sur cette semaine de rencontre internationale, à formuler leur ressenti, à traduire ce dont ils pensent avoir bénéficié et comment ils perçoivent les acquis ou points forts de cette rencontre internationale à titre personnel. Le cadre, anonyme pour certains exercices, public pour d'autres, essaie de saisir l'élève dans la globalité de ses modes d'expressions.

Ne perdons pas de vue qu'il s'agit d'une expression à un moment donné (et dans des conditions particulières) et que nous ne considérons pas les compétences testées comme acquises, mais simplement en cours d'évolution. Et portés par l'espoir du pédagogue, nous considérons ces compétences élèves en cours de construction !

De même, malgré l'expression individuelle requise, nous ne faisons pas un bilan individuel des « progrès de chaque élève », mais un bilan de l'**impact global** de cette semaine sur « les élèves », pour préciser l'intérêt de ce type de rencontre dans le processus de formation des compétences dont nous cherchons à favoriser le développement.

Cette séance de « débriefing » concluait les rencontres à Craiova.

La semaine se déroulait selon un programme qui mobilisait à divers moments les quatre compétences élèves, avec le souci pour les organisateurs de proposer des activités non spécifiquement étiquetées pour les élèves, de l'une ou l'autre des compétences. Dit autrement, les registres des quatre compétences étaient abordés de façon à ce que chacune d'elles ait été sollicitée plusieurs fois au cours de la semaine de rencontre internationale.

La fiche suivante (déroulé de Craiova pour les élèves) rend compte de ce dispositif : huit temps étaient de nature à solliciter les compétences dans le domaine de l'interculturalité, six temps pour les compétences dans le domaine de l'esprit critique, six à nouveau dans le domaine des compétences nécessaires à l'engagement, et cinq dans le domaine des compétences relatives à la complexité. Sauf exception aucun temps n'est exclusivement dédié au développement d'une seule compétence.

Les travaux pilotés par l'ESPE de Lyon sur les quatre domaines compétences dans le cadre d'ACTECIM, confirment, par ailleurs, la pertinence de ce choix : on ne peut strictement isoler « une compétence » d'autres compétences... et il ne paraît

pas possible de concevoir des activités susceptibles de ne développer « qu'une seule compétence ». C'est la raison pour laquelle les étiquettes de couleurs affectées à chaque compétence dans la fiche suivante sont intitulées « registre dominant » et pas simplement « registre ».

Le déroulé des activités élèves et l'approche des quatre domaines de compétences

interculturalité : 8 temps dédiés
complexité : 5 temps dédiés
engagement : 6 temps dédiés
esprit critique : 6 temps dédiés

Jour 2 - mardi

B. Ouverture officielle

Registre dominant : interculturalité

- Normes et règles communes
- Exemple de solennité : drapeau européen, hymne...

C. Ateliers : présentation, organisation, fonctionnement des activités

Registres dominants : engagement, interculturalité

Les divers rôles à endosser dans ces journées en mixité internationale.

Six ateliers de formations à ces divers rôles (pour chaque rôle un tiers d'élèves en provenance de chaque pays).

- 1. Atelier président(e) et vice-président(e)s
- 2. Atelier rapporteurs et secrétaires
- 3. Atelier coup de cœur
- 4. Atelier journalistes
- 5. Atelier ambassadeurs (délégués et représentants des projets)

D. Présentation de la galerie des projets et co-évaluation

Registres dominants : complexité, esprit critique, interculturalité

- Visite de la galerie des projets
- Questions et échanges ; évaluation

Les résultats des quatre types d'ateliers expriment une mobilisation des compétences élèves dans les quatre domaines explorés par ACTECIM et offrent ainsi un exemple d'activités auto-réflexives tant pour les élèves que pour leurs formateurs.

Jour 1 - lundi

A. Accueil

Registre dominant : interculturalité

- Accueil et rencontre des équipes d'élèves des trois pays
- Montage et visite de la galerie des projets (brise-glace « intellectuel »)
- Se rencontrer, se connaître et partager dans la galerie des projets

Jour 3 - mercredi

E. Commissions Présentation des propositions des délégations en commissions

Registre dominant : engagement

- Présentation des propositions argumentées
- Apprendre à défendre ses propositions
- Comprendre les aspects multiples des enjeux débattus
- Prendre conscience des échelles de forces (argumentations)

F. Sélection et vote des propositions

Registres dominants : esprit critique, engagement

- Choisir et retenir les propositions les plus réalistes en termes d'EDD-SI
- Comprendre la diversité des enjeux d'acteurs
- Participer à des échanges entre acteurs aux intérêts divergents
- Choisir des propositions
- Les hiérarchiser

G. Visite de la galerie des projets

Registres dominants : complexité, esprit critique, interculturalité

- Questions et échanges sur les projets présentés ; évaluation

Jour 4 - jeudi

H. Plénière : organisation, informations

Registres dominants : interculturalité, complexité

I. Commissions et Plénière : restitution, coup de cœur, ambassadeur

Registres dominants : engagement, esprit critique

- Validation des propositions
- Apprendre à faire des choix collectifs
- Apprendre à prendre des responsabilités pour la restitution finale

J. Restitution officielle

Registres dominants : complexité, esprit critique, interculturalité, engagement

Formalisation officielle

Responsabilisation :

- Assumer ses choix (par exemple attribution du coup de cœur)
- Porter les propositions en retour sur son territoire
- S'engager à faire connaître et valoriser ces propositions

Jour 5 - vendredi

K. Débriefing

Registres dominants : complexité, esprit critique, interculturalité, engagement

Prise de conscience du parcours accompli en termes de compétences au cours de la semaine de rencontre internationale de Craiova :

- Atelier 1 : Post test (*voir fiches outils suivantes*)
- Atelier 2 : Échanges et ressentis (*voir fiches outils suivantes*)
- Atelier 3 : Mur parlant (*voir fiches outils suivantes*)
- Atelier 4 : Le mot de « plus-value » (*voir fiches outils suivantes*)

Modalité du débriefing mis en place à Craiova lors de la dernière journée de travail

Quatre temps pour ce débriefing / évaluation

Quatre temps et donc quatre outils correspondants ont été mis en place pour procéder à l'évaluation des compétences élèves travaillées pendant la rencontre de Craiova. Elles sont présentées succinctement ci-après, puis les fiches et sections suivantes les détailleront plus précisément.

Evaluation n°1 : fiche d'auto-évaluation

Pré test :

- Un questionnaire est distribué au début du séminaire à l'ensemble des élèves et est rempli individuellement dans l'amphithéâtre. Chaque élève pouvait éventuellement consulter son professeur pour l'aider à comprendre certains termes. La fiche anonyme n'est pas destinée à repérer des évolutions personnelles.
- Temps limité (15 mn).
- Réponse spontanée. Il suffit de cocher l'une des quatre cases ressenties comme correspondant à la situation pour l'élève.

Post test :

- Le questionnaire a été distribué à l'ensemble des élèves en fin de séminaire lors du temps de débriefing et renseigné individuellement lors des quatre ateliers de débriefing. Chaque atelier animé par un acteur associatif ou un professeur regroupait de 20 à 30 élèves. Chacun a rempli individuellement la fiche et

pouvait éventuellement consulter son professeur pour l'aider à comprendre certains termes.

- Temps limité (15 mn).
- Réponse spontanée. Il suffit de cocher l'une des quatre cases ressenties comme correspondant à la situation pour l'élève.

Evaluation n°2 : expression libre sur 3 aspects du séminaire

- Un animateur (associatif ou professeur) anime un groupe de 20 à 30 élèves. Il interpelle par des questions le groupe dans sa globalité sans solliciter de participant directement. Les participants / élèves répondent librement à partir des thèmes évoqués par l'animateur. Ces thèmes relèvent de trois registres successifs : les **connaissances** acquises au cours du séminaire, le(s) **ressenti(s)** éprouvé(s) au cours de la semaine, les **aspects de citoyenneté** perçus dans les diverses activités menées à Craiova.
- Temps prévu : 20 à 30 mn (environ 10 mn par thème).
- Un secrétaire (professeur ou acteur associatif) dénombre les interventions et prend en notes le contenu de chacune.

Evaluation n°3 : mur parlant

Les mêmes groupes de 20 à 30 élèves et le même animateur pour une demi-heure d'atelier, comme dans l'évaluation précédente.

- **1ère phase** : disposés debout devant le tableau, les participants sont invités à inscrire un mot sur ce tableau. Il est important qu'un seul feutre soit disponible pour écrire au tableau : chaque participant ne peut inscrire qu'un mot unique (pas d'expression) avant de passer le feutre à qui veut le prendre. Mais il peut revenir autant de fois qu'il le souhaite pour écrire un nouveau mot avant de donner le feutre au participant suivant. Il est demandé à chacun de rester dans un parfait silence et donc de ne commenter sous aucune forme (sourire, par exemple...) les mots qui sont écrits au tableau. La séquence dure 6 mn strictement.
- **2ème phase** : on procède de la même façon, mais cette fois on demande aux élèves de venir souligner un mot avec lequel ils sont d'accord ou de barrer un mot avec lequel ils ne sont pas d'accord. Chaque participant ne peut souligner ou barrer qu'un mot avant de passer le feutre à qui veut le prendre. Mais il peut revenir autant de fois qu'il le souhaite pour souligner ou barrer d'autres mots avant, à nouveau, de donner le feutre au participant suivant.
- **3ème phase** : on observe les mots qui sont approuvés et les mots qui sont barrés ; ceux-ci permettent d'alimenter un débat.
- **4ème phase** : on classe les éléments selon plusieurs registres, par exemple :

Ex 1 : Connaissance Ressenti Citoyenneté	Ex 2 : Valeurs Action Relation Collectif	Ex 3 : Complexité Engagement Esprit critique Interculturalité Prospective
---	--	--

Evaluation n°4 : la plus-value du séminaire de Craiova (un seul mot)

- Sur un post-it chaque élève est invité à inscrire le mot qui lui paraît refléter la plus-value principale du séminaire de Craiova.
- Une liste de mots retenus comme plus-value principale du séminaire de Craiova est ainsi constituée.
- Ces mots peuvent être classés ensuite selon plusieurs registres, éventuellement identiques à ceux mentionnés ci-dessus.

Ex 1 : Connaissance Ressenti Citoyenneté	Ex 2 : Valeurs Action Relation Collectif	Ex 3 : Complexité Engagement Esprit critique Interculturalité Prospective
---	--	--



Fiche de co-évaluation de Craiova

Le principe

Afin de mesurer l'évaluation de la perception par les élèves eux-mêmes de l'évolution de leurs compétences, un questionnaire¹ leur a été distribué au démarrage de la rencontre de Craiova, où s'est déroulée pendant une semaine une simulation de conférence internationale sur le changement climatique (type « simul'ONU ») à laquelle participaient l'ensemble des établissements scolaires participant au projet ACTECIM. Le même questionnaire leur a été distribué à la fin de la rencontre, dans une démarche d'auto-évaluation reposant sur la réalisation d'un pré-test et d'un post-test. Les résultats de cette enquête sont reproduits ci-après dans le tableau 1.

A noter :

- *Ces résultats concernent l'ensemble des élèves sans distinction d'origine nationale.*
- *Une proposition d'analyse des résultats par domaine de compétence est disponible dans la fiche suivante « Co-évaluation – analyse des compétences ».*
- *On trouvera une proposition de représentation graphique possible des résultats dans la fiche « Co-évaluation - graphes pré/post test ».*

Premières remarques sur les résultats de l'enquête

Remarque n°1 :

les élèves participant au séminaire de Craiova expriment **une appréciation de progrès** pour eux dans les trois registres explorés de la citoyenneté.

La comparaison pré-test / post-test se traduit par des résultats en progrès dans chacun des 3 registres :



+ 15 %
dans le registre
« informé »



+ 17 %
dans le registre
« conscient »



+ 8 %
dans le registre
« responsable »

Ces scores traduisent une prise de conscience de sa propre citoyenneté.

¹ Un exemplaire de la fiche type utilisée pour réaliser ce travail est jointe en annexe et téléchargeable sur le site du projet.

Tableau 1 : progression des scores pré-test / post-test sur l'auto-évaluation des élèves à l'occasion de la rencontre internationale de Craiova

Registre	Item	Résultats pré-test	Résultats post-test	Variation
INFORMÉ	1. Je mobilise mes connaissances dans diverses disciplines	2,82	3,18	+12,7%
	2. Je me suis exprimé à l'oral et en public (vocabulaire et connaissances)	2,33	2,72	+16,6%
	3. J'ai su rendre compte d'un travail individuel (recherche, documentation...) et collectif	2,51	2,86	+13,7%
CONSCIENT	4. J'ai été capable de prendre part au dialogue et au débat	2,48	2,93	+18,2%
	5. J'ai su tolérer les avis des autres	3,06	3,63	+18,6%
	6. J'ai pris conscience que chacun dépend des autres (solidarité)	3,05	3,40	+11,5%
	7. Je sais construire mon opinion personnelle et je sais la remettre en question	2,65	3,05	+14,9%
	8. Je suis capable de mettre en lien les différentes interventions	2,52	3,02	+19,9%
RESPONSABLE	9. J'ai un sens de la responsabilité par rapport aux autres et au monde vivant	3,01	3,40	+12,6%
	10. Je prends conscience de la responsabilité d'être porte-parole d'un groupe	2,62	2,67	+1,8%
	11. Je suis capable de faire des propositions argumentées	2,64	2,88	+8,9%
Moyenne				13,6%

Remarque n°2 :

les résultats dans le registre « l'élève est conscient des enjeux et de la complexité » soulignent les points dans lesquels les élèves ont le **sentiment d'avoir le plus progressé** au cours de cette semaine de séminaire.

Les items qui ont connu la plus forte progression de leur score relèvent de ce registre :



+ 19,9 %
pour l'item « je suis capable de mettre en lien les différentes interventions »



+ 18,6 %
pour l'item « j'ai su tolérer les avis des autres »



+ 18,2 %
pour l'item « j'ai été capable de prendre part au dialogue et aux débats »

Des scores qui expriment un positionnement personnel plus marqué dans le collectif.

Remarque n°3 :

les résultats dans le registre « l'élève est informé... » soulignent que **les progrès les plus ressentis** par les élèves sont liés aux items :



+ 16,6 %

pour l'item « je me suis exprimé à l'oral et en public (vocabulaire et connaissances) »



+ 13,7 %

pour l'item « j'ai su rendre compte d'un travail individuel (recherche, documentation...) et collectif »

La capacité à s'impliquer, à s'engager s'est manifestement accrue.

Remarque n°4 :

Si le registre « l'élève se sent responsable de ses choix » est celui pour lequel les scores ont le moins progressé (en moyenne + 8 %), on notera que tous les items qui le composent ont vu leurs scores s'améliorer. C'est l'item « j'ai un sens de la responsabilité par rapport aux autres et au monde vivant » qui a vu son score le plus augmenter (+ 12,6 %).



+ 8 %

registre « l'élève se sent responsable de ses choix »



+ 12,6 %

pour l'item « j'ai un sens de la responsabilité par rapport aux autres et au monde vivant »

Prise de conscience que « faire des choix » est une exigence permanente.

Remarque n°5 : comparaisons

Comparons l'impact des activités conduites à Craiova aux scores obtenus dans d'autres expériences partielles mais comparables : dans un établissement (plusieurs classes), dans une académie (plusieurs établissements) ou dans un projet international (plusieurs pays) où des activités identiques (Simul'Onu) ou des dispositifs proches ont été conduits.

On observera que, dans la plupart des expériences, les 3 niveaux d'échelles travaillés dans le projet ACTECIM ont été pratiqués : niveau local (l'établissement), niveau inter-établissements dans une Académie, et niveau européen ou international. Les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Le cumul des 3 niveaux permet d'apprécier l'effet bénéfique sur la prise de conscience et l'engagement des élèves. On peut affirmer, que cette multiplication des échelles constitue un levier particulièrement efficace de développement des capacités « élèves » dans les domaines non

seulement de l'information mais surtout de la prise de conscience et de la prise de responsabilité, particulièrement en ce qui concerne l'approche interculturelle.

Développer le travail par ce type d'activités au niveau local (établissement scolaire) ou régional (académie par exemple) et au niveau international (Europe par exemple) multiplie les effets bénéfiques.

Tableau 2 : progression des scores pré-test / post-test sur l'auto-évaluation des élèves dans des projets similaires à ACTECIM

Niveau local (plusieurs classes au sein du même établissement)		Niveau régional (plusieurs établissements au sein d'une même académie)		Niveau international (plusieurs pays)	
Lycée 1	+20,4 %	Dijon	+10%	My World (12 pays)	+14,3%
Lycée 2	+21,1%	Grenoble	+14%	Expecim (6 pays)	+13,5%
Collège 1	+22,4%	Nancy-Metz	+19%	ACTECIM (3 pays)	+13,6%
Collège 2	+17,3%	Lille	+7%		
Moyenne	+20,3%		+12,5%		+13,8%

Remarque n°6 :

si l'on reprend les résultats de la fiche d'évaluation en identifiant les items qui se rapportent plus spécifiquement aux quatre compétences travaillées dans le cadre du projet ACTECIM, on obtient les résultats suivants

Tableau 3 : progression de la perception des élèves quant aux domaines de compétences travaillés dans ACTECIM entre pré- et post-test

Domaine de compétence mobilisé	Progression de la perception des élèves	Items du questionnaire concernés
Engagement	+ 12,2%	2, 4, 7, 9, 10, 11
Esprit critique	+ 11,8%	1, 3, 5, 7, 10, 11
Interculturalité	+ 15,5%	2, 4, 5, 6, 9
Complexité	+ 12%	1, 3, 6, 8, 9, 10
Prospective	+ 11,7%	1, 6, 8, 9, 11

Il ne s'agit pas d'extrapoler sur les quatre compétences mais d'examiner en quoi le type d'exercice conduit à Craiova a pu impacter de façon différenciée le ressenti des élèves par rapport à celles-ci. Peu de différences apparaissent entre les quatre compétences mobilisées. On peut cependant observer que celle qui semble avoir été le plus impactée est la compétence liée à **l'interculturalité** (+ 15,5 %). Le contexte international se révèle tout particulièrement moteur d'évolution et de prise de conscience. Le score le plus faible (celui de la compétence liée à la **prospective**) vérifie que cette compétence n'a pas fait l'objet de mobilisation très spécifique.



Analyse des résultats de la fiche d'auto-évaluation par domaine de compétence

À noter : cette fiche constitue un prolongement de l'analyse des résultats de l'enquête conduite auprès des élèves ayant participé à la rencontre de Craiova.

- Pour retrouver les résultats, consultez la fiche « Co-évaluation – analyse des résultats »
- Pour retrouver une proposition de représentation graphique des résultats, consultez la fiche « Co-évaluation – Graphes pré- post-test »
- Un exemplaire type du questionnaire administré aux élèves en début et en fin de la rencontre, est consultable en annexe.

Reclassons les divers items en fonction des progressions constatées entre le pré-test puis le post-test selon cinq domaines de compétences (les quatre travaillés par ACTECIM auxquels on ajoute le domaine de compétence « prospective »). Ce nouveau classement affecte les items de la façon suivante et donne les résultats inscrits dans le tableau ci-dessous :

Complexité	Engagement	Esprit critique	Interculturalité	Prospective
+ 12%	+ 12,2%	+ 11,8%	+ 15,5%	+ 11,7%

Quelles conclusions avons-nous tirées de cette nouvelle observation ?

INTERCULTURALITÉ : +15,5%

C'est, de façon tout à fait nette, la compétence liée à l'« **interculturalité** » qui a le plus bénéficié de l'« effet » Craiova. Le contexte international s'avère, et ce n'est pas une surprise, un levier particulièrement utile pour favoriser la prise de conscience de l'autre dans sa différence et de moi dans ma singularité. L'interculturalité ne se réduit pas à l'international : le séminaire de Craiova a aussi facilité les rencontres au sein de chaque pays, d'acteurs différents (chefs d'établissement, acteurs associatifs, professeurs, gestionnaires, chercheurs, collectivités territoriales...) pour « faire ensemble », élaborer et réaliser ce projet commun ACTECIM. Ce projet a permis la prise de conscience de « l'autre », dans sa spécificité, cette

spécificité que je ne sais pas toujours identifier chez « l'autre » même si (ou à cause du fait que...) je le fréquente au quotidien. Cette spécificité, cet « autre » apparaît plus facilement dans un contexte décalé... et se révèle comme un partenaire possible voire particulièrement intéressant. Le décalage des regards se révèle nécessaire au développement de cette compétence liée à l'interculturalité. Les rencontres internationales le favorisent.

Notons que les échanges divers et répétés avec les élèves (sans prétendre avoir construit des « focus group » pour le valider) sont particulièrement significatifs de cette situation et des progrès permis dans ce registre de compétence.



ENGAGEMENT et COMPLEXITÉ : + 12,2% et + 12%

Ces scores voisins soulignent l'accroissement marqué de la prise de conscience des élèves de leurs propres compétences. Les rencontres, et tout particulièrement les rencontres internationales telles que celle conduite à Craiova, constituent une prise de conscience de la complexité des thèmes et des enjeux abordés car elles contraignent à « écouter » l'autre dans son propre discours, dans sa propre pratique et dans sa propre singularité ; alors même que le filtre de la langue constitue souvent une difficulté d'accès à l'autre, que les habitudes ou pratiques des uns et des autres doivent être lues ou décryptées dans ce contexte d'interculturalité où, en fait, la bienveillance domine souvent entre jeunes qui se rencontrent physiquement après avoir échangé, le plus souvent, par courrier, mail ou téléphone.

Et cette complexité est mise à l'épreuve en ce qu'elle doit être (au moins partiellement) dépassée dans la perspective de « faire ensemble » et de s'engager pour une réalisation commune. Le projet ACTECIM est une réalisation commune construite à partir de travaux convergents dont ont particulièrement pris conscience les élèves dans ces moments de partage international à Craiova. Mieux comprendre et s'engager davantage à « faire ensemble malgré les difficultés de toutes natures », voilà ce que les résultats des pré-test et post-test révèlent : une prise de conscience accrue de la complexité et de l'engagement nécessaire, grâce au contexte international puisque ces statistiques se limitent à la perception qu'ont les élèves d'eux-mêmes, entre le début et la fin de la rencontre internationale de Craiova.

ESPRIT CRITIQUE : +11,8%

L'accroissement du score de l'ensemble des élèves participants à la rencontre de Craiova dans ce domaine de « l'esprit critique », rejoint les commentaires faits dans les trois autres domaines. Soulignons simplement que la rencontre internationale constraint chacun à une prise de recul tant sur lui-même que sur ses partenaires. Les différences de pratiques, de raisonnement,

de pensée, de « façon de voir » sont mises en évidence et invitent à un repositionnement, à une relativisation de ses propres façons de faire, penser, et dire. L'esprit critique, plus sollicité dans ce contexte nouveau, se révèle comme une nécessité dont ont mieux pris conscience les élèves à Craiova.

PROSPECTIVE : +11,7%

Non observées dans le projet ACTECIM au même titre que les quatre domaines de compétence spécifiquement développés par l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale (EDD-SI), les compétences liées à la prospective bénéficient aussi d'une amélioration marquée de leur score pour l'ensemble de la population-élève. On en conclut à la nécessité

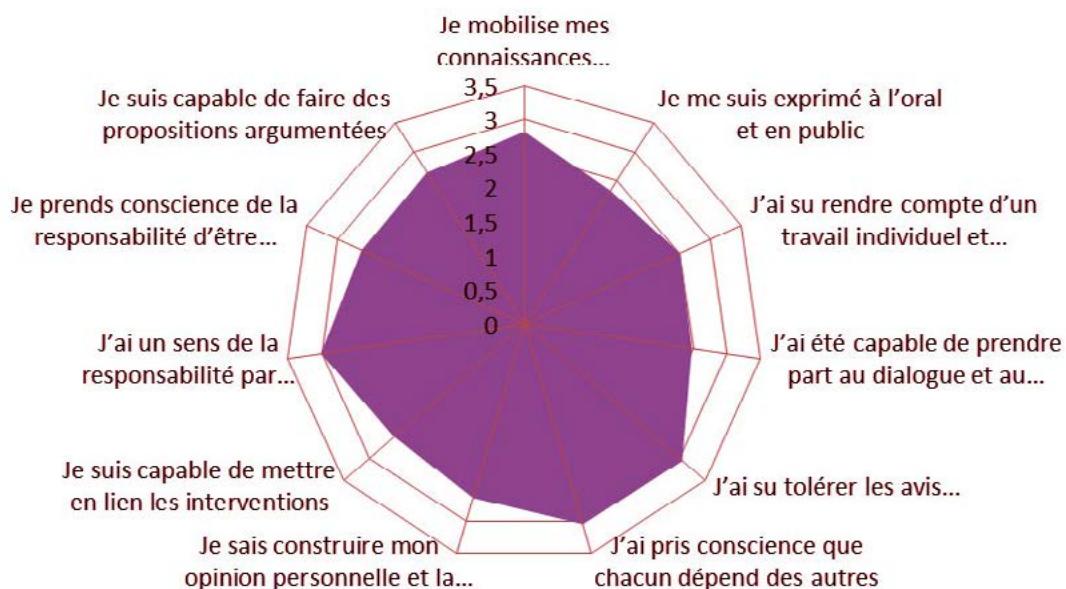
de développer des exercices spécifiques pour ce domaine de compétence dans la perspective d'une éducation globale au développement durable et à la solidarité internationale.



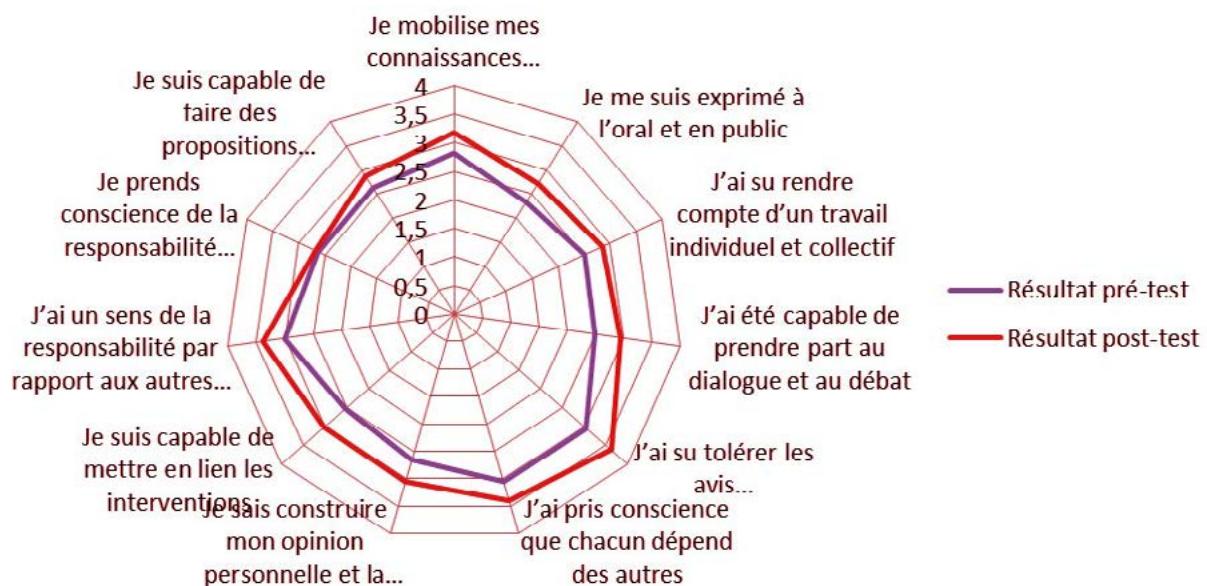
Auto-évaluation / Co-évaluation pendant le séminaire de Craiova

Résultats statistiques

Résultats pré-test



Evolution pré-test / post-test Craiova





Document annexe

Grille de coévaluation élève - professeur

Critères EDD	Critère du socle	Indicateurs	
L'élève...	... perçoit ...	... et mesure	
L'élève est informé ... des différents domaines, échelles et regards	Je mobilise mes connaissances diverses disciplines	Absentes	1
		Mal maitrisées	2
		Maitrisées	3
		Maitrisées et bien utilisées	4
	Je me suis exprimé à l'oral et en public (vocabulaire et connaissances)	Confus	1
		Imprécis	2
		Précis, adaptés	3
		Maîtrisés, riches, diversifiés	4
	J'ai su rendre compte d'un travail individuel (recherche, documentation,...) et collectif	Restitution des connaissances trop personnelle et non maîtrisée	1
		Restitution personnelle mais maîtrisée	2
		Restitution concertée	3
		Restitution concertée et maîtrisée	4
L'élève est informé ... des différents domaines, échelles et regards	J'ai été capable de prendre part au dialogue et au débat	Ne participe pas, ne prend pas part au débat	1
		Est attentif sans parler	2
		Fait valoir son point de vue	3
		Fait valoir son point de vue en intégrant les propos des autres	4
	J'ai su tolérer les avis des autres	Jamais	1
		Parfois	2
		Partiellement	3
		Généralement	4
	J'ai pris conscience que chacun dépend des autres (solidarité)	Interroge les liens aux autres	1
		Prend en compte les liens aux autres	2
		Perçoit la nécessaire solidarité	3
		Idées préconçues	4
L'élève est informé ... des différents domaines, échelles et regards	Je sais construire mon opinion personnelle et je sais la remettre en question	Opinions toutes faites	1
		Opinion personnelle construite	2
		Ouverte et évolutive	3
		Pas de question	4
	Je suis capable de mettre en lien les différentes interventions	Juxtapose les idées	1
		Relie et articule les idées	2
		Relie, articule et met de la cohérence entre les idées	3

Responsable de ses choix	<p>J'ai un sens de la responsabilité par rapport aux autres et au monde vivant</p> <p>Je prends conscience de la responsabilité d'être porte parole d'un groupe</p> <p>Je suis capable de faire des propositions argumentées</p>	Ne se sent pas concerné	1	
		Ne prend pas de décision	2	
		Participe à la décision	3	
		Prend en considération les conséquences de ses actes.	4	
		Aucune conscience	1	
		Sentiment d'appartenance au groupe et besoin d'être représenté	2	
		Représente les autres	3	
		Est un rapporteur fidèle	4	
		Ne fait pas de propositions	1	
		Fait des propositions sans arguments	2	
		Fait des propositions avec des arguments scientifiques	3	
		Fait des propositions avec une argumentation pertinente et cohérente.	4	



Expressions spontanées des élèves à Craiova

Le principe

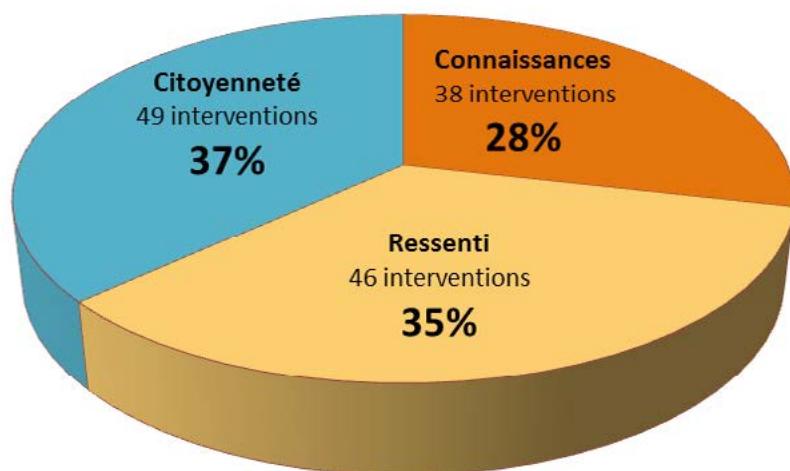
133 interventions ont été relevées au cours des différents ateliers. Ceci indique d'ores et déjà que ces ateliers ont permis une réelle expression des élèves, même si tous les ateliers n'ont pas eu la même dynamique.

On rappelle que ces ateliers mixant les trois nationalités représentées au sein de groupes de 20 à 30 élèves n'étaient accompagnés par des professeurs que pour d'éventuels besoins de traduction de mots ou d'idées. Hors de ce besoin personnel de tel ou tel élève, les professeurs

n'avaient pas droit à la parole publique, contrainte qu'ils ont strictement respectée.

L'animateur avait pour unique fonction de mobiliser les réactions et interventions des élèves par un questionnement (jamais individuel ou nominatif) dans les trois registres indiqués ci-dessous. Six minutes étaient réservées au questionnement sur chaque registre. Deux autres personnes (professeurs et/ou animateurs) affectaient, en toute discréction et liberté, ces interventions à l'un ou l'autre des registres.

Les expressions collectées



L'ordre de présentation des trois thèmes a sans doute influencé le nombre et la nature des interventions. En effet, le premier temps de sollicitation est celui qui a fait émerger le moins d'interventions.

Le troisième et dernier thème a généré le nombre le plus important d'interventions d'élèves. La citoyenneté, sollicitée dans ce dernier temps, a sans doute bénéficié d'un « effet de rodage » ou de « désinhibition » dans des ateliers publics où la prise de parole a pu gêner certains élèves.

Bilan des recueils d'informations dans les cinq ateliers de débriefing à Craiova

Les élèves roumains, français et italiens ont avant tout ressenti et retenu que ces rencontres de Craiova constituaient en elles-mêmes une « expérience sociale » originale et intéressante dont le caractère interculturel soulignait la richesse des échanges au-delà des découvertes faites et des connaissances acquises.

Le ressenti est très largement positif particulièrement à travers deux registres : celui des liens créés en termes d'amitié, et la découverte de l'autre par le débat et la confrontation des différences. Mais la découverte de « soi » apparaît

tout aussi importante, en ce sens que s'ils ont été parfois déstabilisés les élèves ont su s'adapter aux situations et dépasser leurs propres difficultés. Certains se sont forgé un caractère en ce sens qu'ils ont découverts « ce qu'ils étaient capables de faire »

Ce qui reste du vécu de cette expérience, c'est « d'avoir fait ensemble », « d'avoir participé », « d'avoir décidé ensemble » et par ces actions d'avoir identifié les « valeurs partagées » et respecté des « règles communes ».

Un pas sur le chemin de la citoyenneté.

Question 1 : Après sollicitation générale (jamais individuelle) de l'animateur sur les **connaissances acquises** lors de la semaine de Craiova : 4 thèmes émergent principalement à travers les citations des élèves.

L'interculturalité de la rencontre de Craiova

Parler devant 200 personnes ; j'ai communiqué en différentes langues ; langues différentes ; j'ai apprécié les mots étrangers ; passer outre la langue, parler en public ; j'ai appris l'importance de l'interculturalité ; j'ai appris des danses traditionnelles roumaines ; j'ai appris une chanson en roumain ; culture du pays et alimentation très différente ; découverte des spécialités roumaines.



Les rencontres et les échanges

J'ai fait des rencontres ; connaître des nouvelles personnes ; connaître de nouveaux professeurs ; j'ai appris qu'on peut devenir rapidement amis avec des gens qu'on ne connaît pas ; des propositions sur l'agriculture qui sous-évaluent le problème agricole ; j'ai appris qu'on peut se lier d'amitié facilement ; j'ai appris qu'on peut très vite être amis même quand on ne se connaît pas ; j'ai appris l'importance des relations humaines avec les autres.

L'acquisition de connaissances

Villes moins polluées ; pollution des voitures ; la fleur photovoltaïque ; alimentation propre ; la place Smart ; catchcrops plantes pour retenir le sel ; j'ai appris que l'eau des robinets n'est pas potable partout en Roumanie.



Une expérience sociale

Responsabilité pour l'avenir ; j'ai appris la patience par rapport à l'organisation de cette rencontre ; expérience sociale et culturelle ; nouveaux arguments sur les propositions, des opinions différentes ; travailler en équipe ; j'ai appris qu'on est tous les mêmes ; j'ai appris qu'on peut être ensemble pour un monde meilleur.

Question 2 : Après sollicitation générale (jamais individuelle) de l'animateur sur les ressentis éprouvés lors de la semaine de Craiova : 3 thèmes émergent principalement à travers les citations des élèves.

Impact sur la personnalité

déstabilisées (5 fois) ; l'accueil des Français et des Roumains et l'expérience de rester loin de l'Italie (pour qui était-ce la première fois hors d'Italie ? 3 mains se lèvent) ; « Habituellement je suis très introvertie et je me lie difficilement d'amitié avec les autres. J'ai été très satisfaite de la réaction des autres qui m'ont écoutée et avec qui j'ai pu établir facilement des contacts (rapporteuse) » ; « Je me suis sentie très timide au début mais finalement j'étais contente de voir que j'ai réussi à jouer mon rôle. » (secrétaire) ; « Je me suis rendu compte que je n'étais pas capable de parler devant tout le monde au début, cela m'a marqué. Mais je suis progressivement passée de l'appréhension au plaisir de cette expérience et j'ai finalement beaucoup aimé mon rôle (vice-présidente) » ; « être ensemble était positif comme n'avoir pas de problème à prendre la parole (après quelques soucis au début) » ; « le rôle de président était difficile » ; patience ; « le projet va me manquer » ; émotion ; « stressée mais je suis arrivée à parler en français » ; changement d'horaire ; « j'adore ces projets », « je socialise ».



Ressenti positif

amusant (4 fois) ; légèreté ; « c'était une belle expérience, on a fait beaucoup de rencontres, des amitiés se sont tissées, c'était très intéressant » ; amitiés ; découverte ; rencontre riche avec les autres nationalités ; confrontations d'opinions avec différentes nationalités ; importance du débat et accueil des Roumains ; lié des amitiés ; concernés ; j'ai rencontré des amies ; je peux monter de nouvelles choses avec des élèves de France et d'Italie ; j'ai rencontré beaucoup d'amis et appris beaucoup de mots dans d'autres langues.





Ressenti négatif

confusion ; endormis ; difficultés

D'autres termes inclassables : « On doit acheter des concombres de Roumanie, pas de Turquie. »

Question 3 : Après sollicitation générale (jamais individuelle) de l'animateur sur les aspects de la citoyenneté éprouvés lors de la semaine de Craiova : 4 thèmes émergent principalement à travers les citations des élèves.

Des verbes d'action

Participer aux actions (5 fois), défendre des opinions (4 fois), connaître des opinions différentes (4 fois), chacun doit faire des choix pour améliorer le système, être un homme pour améliorer son pays et améliorer la planète, prendre des décisions, voter ; savoir écouter ; s'adapter ; suivre les règles ; être unis pour le respect de l'environnement ; on a les mêmes objectifs, on a pu travailler avec des Italiens et des Français, on a pu se faire comprendre ; on a le même objectif.



Des mots de référence

Règles, lois, sociabilité, pays, responsabilité, droit, fraternité, engagement, égalité, respect, collaboration, droits du citoyen ; accueil, tous égaux, pas de frontières physiques ; citoyenneté européenne ; union ; nationalité ; égalité ; devoirs (par opposition aux droits) ; collaboration.



Le mur parlant

Le principe

Les élèves travaillent en atelier par groupe de 20/30 pendant 30 minutes, avec l'appui d'un animateur dans chaque groupe. Ils vont être amenés à s'exprimer à partir d'un mot ou d'une expression qui constituera le fil rouge de la réflexion.

1ère phase

Disposés debout devant le tableau, les participants sont invités à inscrire un mot sur ce tableau à partir d'un mot ou d'une expression qui leur est donnée. Il est important qu'un seul feutre soit disponible pour écrire au tableau : chaque participant ne peut inscrire qu'un mot unique (pas d'expression) avant de passer le feutre à qui veut le prendre.

Mais il peut revenir autant de fois qu'il le souhaite pour écrire un nouveau mot avant de donner le feutre au participant suivant. Il est demandé à chacun de rester dans un parfait silence et donc de ne commenter sous aucune forme (sourire, par exemple...) les mots qui sont écrits au tableau. La séquence dure 6 minutes strictement.

2ème phase

On procède de la même façon, mais cette fois on demande aux élèves de venir souligner un mot avec lequel ils sont d'accord ou de barrer un mot avec lequel ils ne sont pas d'accord. Chaque participant ne peut souligner ou barrer qu'un mot avant de passer le feutre à qui veut le prendre.

Mais il peut revenir autant de fois qu'il le souhaite pour souligner ou barrer d'autres mots avant, à nouveau, de donner le feutre au participant suivant.

3ème phase

On observe les mots qui sont approuvés et les mots qui sont barrés ; ceux-ci permettent d'alimenter un débat.

4ème phase

Pendant et/ou après le temps d'échange, on classe les éléments selon plusieurs registres, par exemple :

- connaissance, ressenti, citoyenneté
- valeurs, action, relation, collectif
- complexité, engagement, esprit critique, interculturalité, prospective

Les groupes à Craiova

Cinq groupes d'élèves ont été constitués :

- atelier 1 « solidarité »
- atelier 2 « citoyenneté mondiale »
- atelier 3 « engagement »
- atelier 4 « respect »
- atelier 5 « interculturalité »

Les mots les plus partagés et soulignés par les élèves, donc ceux qui ont fait le plus **consensus**, ont été les mots suivants :

aider, amitié, collaboration, curiosité, communication, crescita (grandir), conoscenza (connaissance / rencontre), découverte, divertimento (amusement, divertissement), égalité, ensemble, expérience, équipe, générosité, inspiration, langage, paix, responsabilité, respecter, socialisation, travail en équipe, uguaglianza (égalité).



Les mots les plus discutés et marquant des **oppositions** ont été :

aider, environnement, gastronomie, pays, bond (lien), des Pirates.

Le temps de débat et d'explicitation qui a suivi les temps d'écriture au tableau, co-animé par un professeur, un traducteur et par l'animateur de l'atelier, a permis de tirer quelques éclaircissements ; nous en tirons de brèves remarques plus que des conclusions :

Mots barrés

Remarque 1 : à la fois signe de la réticence à contester la proposition d'un autre participant, et du respect de la parole de l'autre, peu de mots ont été barrés. Plusieurs élèves ont exprimé l'idée qu'il était difficile de barrer l'idée d'un autre participant alors que l'on n'est pas sûr d'avoir compris ce qu'il voulait dire, soulignant ainsi, non spécifiquement un problème de traduction, mais surtout de compréhension du sens donné à ce mot par l'autre.

Remarque 2 : des explications sont apportées en ce qui concerne plusieurs mots barrés :

- **gastronomie** : barré par un élève qui considère que cette activité est trop « particulière »

et « sans rapport » avec le projet auquel il a participé dans ACTECIM ;

- **environnement** : barré par un élève qui considère l'acceptation de ce terme trop limitative à l'écologie ;
 - **pays** : barré par un élève qui considère que les frontières de pays sont contradictoires avec la semaine à Craiova qui a réuni trois pays différents. Un hommage à l'Europe ?

Remarque 3 : aucune explication obtenue pour d'autres mots barrés (*aider, des Virates*)

Mots soulignés

Remarque 4 : sont soulignées et donc approuvées ou partagées les idées de « sociabilité » : *amitié, lien, collaboration, ensemble, équipe, socialisation, travail en équipe*. C'est un aspect fort que l'on retrouve dans d'autres moments du débriefing. Ce type de rencontre aide à « faire corps », à se reconnaître dans l'autre.

Remarque 5 : des références à des « valeurs partagées » sont soulignées : *égalité*, *uguaglianza* (*égalité*), *responsabilité*, *respect*, *paix*, *générosité*. Le partage, objet de ces rencontres, permet de reconnaître des valeurs communes.

Remarque 6 : des références en termes de « connaissance » soulignent l'impact en ce domaine des rencontres de Craiova : *curiosité, conoscenza (connaissance/recontre), découverte, expérience.*

Remarque 7 : les rencontres de Craiova améliorent aussi la communication et le langage.

Remarque 8 : si certains mots demeurent sans explicitation (*aider, inspiration*), on peut se réjouir de l'ambiance (*divertimento - amusement, divertissement*)... et peut-être de l'effet de « progrès » ressenti (*crescita, grandir*).

Les différents groupes

Groupe « citoyenneté mondiale »

responsabilité
respecter
cohésion loi
fraternité mondiale
égalité collaboration nourrir
citoyenneté
liberté solidarité
environnement
citoyen échange
sociabilité

Groupe « solidarité »



Groupe « engagement »

Groupe « interculturalité »



Groupe « respect »





La plus-value de la rencontre internationale de Craiova Temps 4 des ateliers de débriefing à Craiova

Principe de l'exercice

Recueillis en fin de débriefing, les mots des élèves répondaient à la consigne suivante : « *Inscrivez sur le post-it que l'on vous distribue le mot qui, pour vous, exprime le mieux la plus-value de ce temps de rencontre internationale à Craiova* ».

Les 102 post-it recueillis comportaient 134 mots.



Liste des mots et occurrences

Aider, amitié (18), cohésion, collaboration (10), communication, compassion, compréhension (3), confiance (3), confrontation (3), connaissance (7), grandir, culture (5), débats (3), échange, décision, découverte, dialogue (4), différence (7), disponibilité, divertimento, égalité (8), enrichissement, expérience, gratitude, heureux, humour, idée, apprendre, interculturalité (2), interaction (4), italien, français (4), sagesse, magnifique, mélange, langues, partage, patience (4), population, prise de conscience, rencontres (3), respect (2), responsabilité (2), expression orale, confiance en soi, socialiser, solutions, parler vite, traditions (2), travail (2), humilité (2), union, vision, vote

Les 102 post-it recueillis comportaient 134 mots.

Après avoir classé ces mots par ordre décroissant d'occurrences, nous les avons regroupés en 8 items synthétiques. Ce choix a été le fruit d'échanges entre professeurs, animateurs et formateurs en EDD-SI. Il peut naturellement être discuté ; il reflète l'état de notre réflexion à ce stade.

COMPORTEMENT
connaissance **CULTURE**
ACTION **AMITIÉ** DÉBATS
ATTITUDE **COLLABORATION**
VALEUR échanges
DÉCOUVERTE
POSTURE
CONFRONTATION



Collaboration	30 occurrences soit 22 % (<i>avoir été et/ou agi ensemble</i>)
Ami, amitié	19 soit 14 % (<i>relations personnelles et collectives</i>)
Valeur	18 soit 13 % (<i>valeurs partagées, collectives</i>)
Culture	18 soit 13 % (<i>rencontre de l'autre et de soi</i>)
Posture, comportement, attitude	13 soit 11 % (<i>adaptation, évolution</i>)
Confrontation, débats, échanges	11 soit 8 % (<i>la différence acceptée</i>)
Connaissance, découverte	9 soit 7 % (<i>les savoirs</i>)
Action	7 soit 5 % (<i>agir</i>)
Divers	9 soit 7 % (autres)

Première proposition d'interprétation

1°/ « **La dynamique du collectif des élèves** » reste l'aspect marquant pour les participants-élèves à travers les thèmes de *collaboration*, de valeurs partagées tout autant que de différence acceptée dans les *rencontres, débats et échanges* (22 % + 13 % + 8 % = 43 % des occurrences).

Pour les organisateurs cet aspect de prise de conscience du « collectif », du « **nous qui sommes allés à Craiova** », est un pas très important pour la dynamique européenne commune.

2°/ La place donnée aux **valeurs** de référence (24 %) et valeurs partagées constitue un second point saillant en ce sens que les élèves ont le souci de s'identifier par des valeurs (13 %) et le besoin de les partager (11 %) en interculturalité.

C'est pleinement donner sens à ce type de rencontres.

3°/ Ces valeurs partagées dans la **rencontre** (37 % des occurrences), individuelle ou collective, prennent poids dans les mots relatifs à *l'amitié* (14 %) et à la *culture* (13 %), culture considérée comme rencontre de l'autre et de soi-même. Amitié et culture, des mots qui conduisent à adapter ses *postures, comportements et attitudes* (10 %).

L'impact de la rencontre de Craiova est donc significatif sur les comportements et attitudes des élèves.

4°/ Le « **faire** » est une dimension forte également puisque les items *collaboration* (avoir été et agi ensemble) (22 %) et *action* (5 %) atteignent un score fort intéressant de 27 %.

L'action paraît plus importante par le « faire ensemble » qu'elle implique que par son résultat même.

5°/ Et si les **connaissances** au sens de savoirs ou de découvertes ne représentent que 7 % des mots exprimés par tous les élèves à Craiova, les professeurs soulignent que ce travail sur les connaissances a surtout été développé avant Craiova et que dès lors il ne peut constituer l'élément marquant de cette rencontre. L'acquisition de connaissances et particulièrement la richesse d'acquisition en langues surtout sont réelles mêmes si elles ne constituent pas l'objectif principal de cette semaine de partage interculturel.

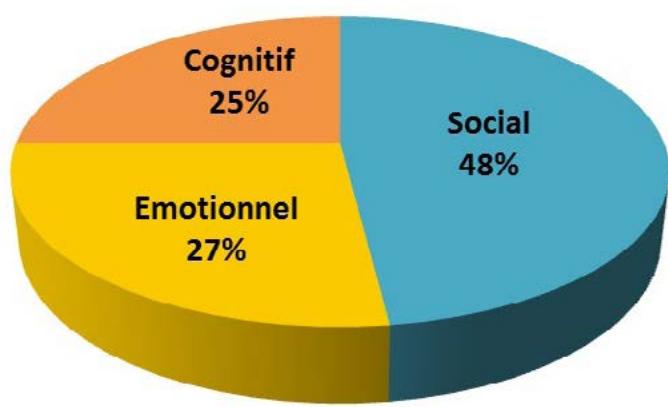
➤ **D'autres méthodes de lecture et d'analyse des mots de la plus-value sont proposées dans la fiche « Grilles de lecture diverses de la plus-value ».**



Grilles de lecture diverses de la plus-value Les mots de la plus-value de Craiova selon quatre grilles de lecture

Grille de lecture n°1 : registre « cognitif / émotionnel / social »

Sur les 134 mots relevés, 126 ont été classés selon les 3 registres suivants : cognitif, émotionnel ou social. Voici les résultats de ce classement :



La plus-value exprimée lors du débriefing par les élèves des trois pays relève principalement de l'aspect relationnel et **social** de cette rencontre avec près de 50 % des retours : 47,6 %. Les mots « échanges », « débats », « collaboration », « vote », « union », « travail collectif » soulignent que ce que les élèves retiennent est ce partage, ces échanges, ce travail en commun, cette action collective, cette participation et animation « ensemble » à la rencontre de Craiova. La dimension sociale, voire la « socialisation », ici dans un cadre européen, semble donc fortement présente.

Le registre **émotionnel** apparaît fortement (26,9 %) comme il est naturel dans ce type de rencontres et s'exprime à travers les mots « amitié » – le mot est maintes fois répété –, les sentiments divers, comme « enthousiasme », « humilité ».

Mais cet aspect est à peine plus marqué que la dimension **cognitive** (25,4 %), dimension qui intéresse particulièrement les professeurs des diverses disciplines représentées : l'acquisition de connaissances, la découverte ne constituent donc pas un aspect mineur pour les élèves dans cette rencontre internationale.

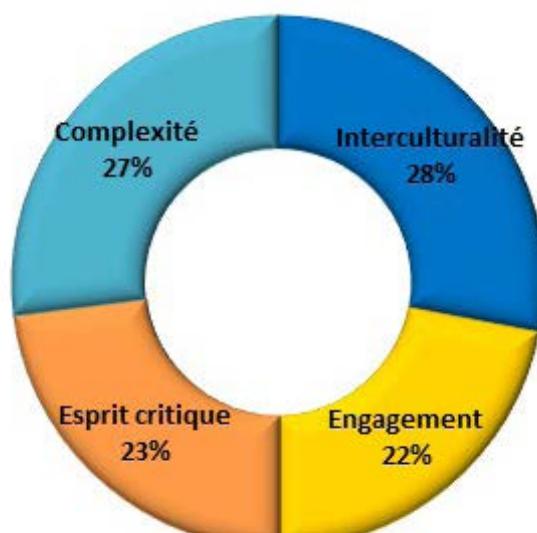
Grille de lecture n°2 : registre des domaines de compétences

Les 134 mots ont été classés en fonction des domaines de compétences travaillés dans le cadre du projet ACTECIM. Voici les résultats de ce classement :

Sur la base d'un autre type de repères, celui des compétences, les mots retenus par les élèves se répartissent de façon assez égale autour de 25 % pour chacune d'elles. S'il est difficile de tirer des conclusions plus précises, au moins pouvons-nous exprimer la satisfaction de constater que les quatre cibles visées par ACTECIM, ont été réellement touchées et qu'elles constituaient bien un aspect fort de l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale (EDD-SI).

Le domaine de **l'interculturalité** se distingue cependant par un score légèrement supérieur à celui des autres domaines, confirmant l'impact significatif sur les compétences élèves des rencontres internationales en général et de celles de Craiova en particulier.

Notons aussi, que si l'on affecte les mots relevés au registre des compétences liées à la

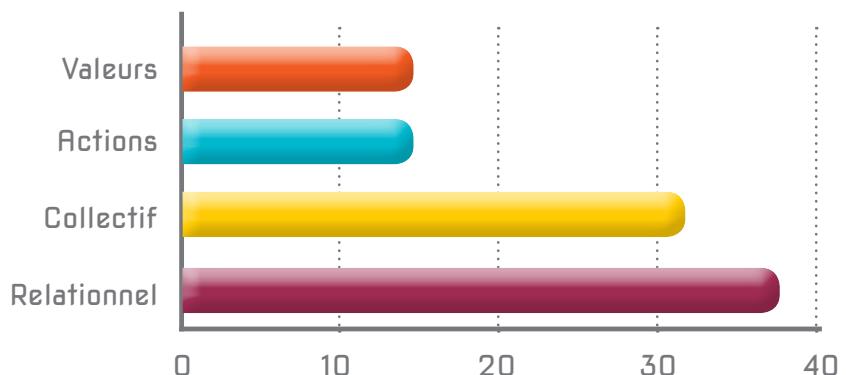


prospective, 10 % de ces mots peuvent être rattachées explicitement à ce domaine. Une façon d'illustrer combien cette compétence, qui n'était pas ciblée par les travaux du projet ACTECIM, s'avère nécessaire à développer dans le cadre de l'EDD-SI.

Grille de lecture n°3 : relationnel

123 des 134 mots proposés par les élèves participants ont été classés en fonction de quatre rubriques : relationnel, collectif, valeurs et action (11 n'ont pu être classés).

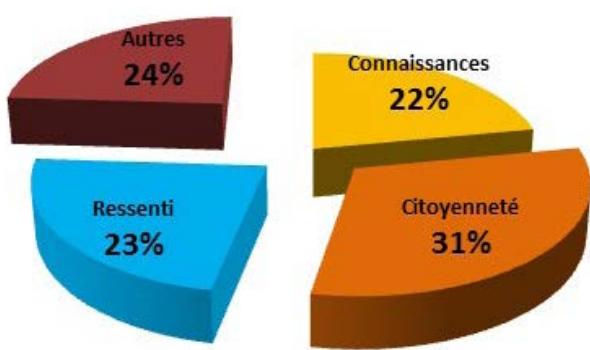
Ce qui domine dans ces mots proposés comme « plus-value » selon les élèves participants à Craiova, c'est l'aspect **relationnel** (37,4 %). Le contact, l'échange, la rencontre est avant tout une reconnaissance de l'autre dans sa singularité et sa diversité : élément marquant pour des élèves dont beaucoup expérimentent pour la première fois ce type de rencontre.



Cette dimension est confortée par la prise de conscience du « collectif » qui apparaît ici, à Craiova, comme un élément fort. Les élèves se sentent « appartenir à ce **collectif** » de Craiova. Ils sont « un groupe » ayant vécu la même expérience et partagé les mêmes interrogations, parfois les mêmes craintes ou inquiétudes, parfois les mêmes plaisirs ou satisfactions. Ils ont un sentiment d'appartenance à « ACTECIM ».

L'action commune est moins reconnue (15,4 %) comme un élément clé : si l'on a « fait ensemble », cette réalisation, cette production est moins importante que le contexte de rencontres qu'elle a créé, que les mises en connexions, communications, échanges qu'elle a générées au-delà de l'action concrète.

Grille de lecture n°4 : citoyenneté



Parmi les 134 propositions de mots, 102 ont été classés suivant les trois rubriques suivantes : connaissances, ressentis et citoyenneté (on retrouve ici les trois rubriques qui ont servi de pôles d'expression dans les ateliers). N'ont pas été classées dans l'une des trois rubriques près du quart des propositions (24,4%) du fait de difficultés d'affectation voire d'interprétation des mots eux-mêmes.

Observons que beaucoup de propositions se rattachent à la **citoyenneté** (30,4%). Voyons dans ce pourcentage à la fois le résultat du projet ACTECIM par sa dimension européenne, l'impact de la dimension citoyenne de l'éducation au développement durable... et sans doute aussi le résultat du questionnement explicite sur la citoyenneté dans la première partie du débriefing en ateliers à Craiova.

4 Les formations

A partir de la caractérisation des quatre domaines de compétences travaillés, le projet ACTECIM prévoyait la construction de formations à l'approche de l'EDD-SI par ces compétences à destination des enseignants et formateurs.

Vous trouverez dans cette section trois illustrations de formations telles qu'elles ont été mises en place en Rhône-Alpes, au Piémont et en Olténie du Sud-Ouest.

Nous avons souhaité mettre à disposition ces trois programmes dans leur intégralité et leur diversité afin de laisser aux enseignants et formateurs désireux de développer les compétences de leurs élèves, et donc également les leurs et celles de leurs partenaires, en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale, le soin de les découvrir et d'y choisir les « briques » de formation adaptées à leurs propres contextes et besoins parmi l'ensemble des approches abordées.



Par Nathalie Carenco, chargée de mission Education au développement durable et solidarité internationale, Académie de Grenoble et Jean-Paul Robin, professeur CPGE en économie politique, formateur EDDSI, DAREIC, Académie de Grenoble

Les fiches suivantes ont été conçues à partir des activités conduites dans le cadre du projet ACTECIM et avec le concours du Groupe de formateurs académiques de l'Académie de Grenoble.

NB : Certains outils sont disponibles sur le site du projet

Comment construire une formation EDDSI en s'appuyant sur les quatre domaines de compétences d'ACTECIM ?

Cet outil « se former » est un moyen de construire des formations pour permettre aux formateurs et /ou aux enseignants d'**approcher les domaines de compétences** :

- 1. Engagement
- 2. Complexité
- 3. Interculturalité
- 4. Esprit critique

Dans cette perspective, les formations aux 4 domaines de compétences sont organisées **en « briques »**. Une brique est constituée d'activité(s) qui permettent de se former à cette compétence.

L'objectif est de pouvoir construire un scénario de formation et de le mettre en scène en utilisant certaines briques, **pas forcément toutes**, et en les choisissant de façon à adapter la formation aux contextes et aux besoins des individus à former.

Une ou des activité(s) de formation est (ou sont) associée(s) pour permettre l'approche de la compétence. Celle-ci est définie par un ou **des indicateurs et des descripteurs**. Ceux-ci sont autant de signes qui permettent à chacun (élève, enseignant ou formateur) de se situer par rapport à l'approche de la compétence.

Notons, et c'est l'une des conclusions

des chercheurs lyonnais mobilisés dans le projet ACTECIM, que si l'on vise la formation à une compétence, l'impact de cette formation concerne aussi les autres compétences. Il est difficile d'isoler la formation à une seule compétence, mais on peut, au niveau de l'observation, se limiter à ne regarder que l'impact sur une seule d'entre elles.

D'autre part ces briques sont organisées et s'articulent autour de 5 rubriques :

- 1. Evaluer : il s'agit de construire pour chaque scenario de formation son référentiel de compétences avec les signes indicateurs du degré d'approche de celle-ci. Ce référentiel est construit au début et doit servir de guide à la construction de scenario de formation.
- 2. Connaître et prendre conscience
- 3. Problématiser et comprendre
- 4. Se positionner
- 5. Agir : choisir une action

La méthodologie consiste à mobiliser certaines briques pour aller jusqu'à l'action. Seule cette action permettra de vérifier si les compétences sont remobilisées et donc en perspective d'acquisition. L'utilisation de toutes les briques n'est pas obligatoire.

Nous sommes bien dans une démarche de type « Cycle Expérientiel d'Apprentissage » (CAE, voir les travaux de Roberto Trinchero et son équipe dans le cadre du projet ACTECIM) qui s'appuie sur une pratique (une expérience) de laquelle on tire des enseignements (s'évaluer) pour repartir vers un nouveau cycle d'apprentissage nous permettant de mieux prendre conscience, connaître et comprendre un problème ou une situation complexe, afin de se (re)positionner par rapport à une ou des problématiques identifiées

Chacune des compétences peut être reformulée ou bien être identifiée dans le socle commun de compétences, de connaissances et de culture en vigueur dans le cadre de l'Education nationale française.

Des exemples de scenario et de référentiel de compétences en lien avec le socle commun de compétence se trouvent en annexe.

Note de contexte : comment a été construit cet outil dans le cadre du projet ACTECIM ?

Le projet international ACTECIM rassemble des chercheurs universitaires, des formateurs en éducation au développement durable et à la solidarité internationale (EDD-SI), des équipes éducatives et des élèves issus d'établissements scolaires des régions de Craiova (Roumanie), du Piémont (Italie) et d'Auvergne-Rhône-Alpes (France). Pour cette dernière le projet implique les délégués académiques aux relations européennes et internationales et à la coopération (Dareic) des Rectorats de Lyon et de Grenoble, trois établissements scolaires (collège Ernest Perrier de la Bâthie à Ugine en Savoie, collège Jean Moulin à Lyon dans le Rhône, et lycée François-Jean Armorin de Crest dans la Drôme), l'Ecole supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de Lyon, et RESACOOP¹.

Le premier séminaire international du projet ACTECIM, qui s'est tenu à Lyon en octobre 2016, a posé les bases d'un travail de formation

¹ Réseau Auvergne-Rhône-Alpes d'appui à la coopération internationale, cf. www.resacoop.org

à mettre en œuvre dans chacun des trois pays. L'élaboration en commun d'un cadre de référence des compétences mobilisées en EDD-SI se prolonge par ces journées de formation. Il s'agit, dans la diversité des pratiques de chaque établissement partie prenante, de tirer les enseignements utiles pour la mise en œuvre de méthodes et d'outils pédagogiques diffusables à l'échelle européenne.

Le second séminaire international, organisé en avril 2017 à Craiova, devait permettre aux élèves des établissements partenaires du projet de présenter leurs idées ou réalisations, et aux équipes pédagogiques, en lien avec les chercheurs, de capitaliser leurs travaux. Nous sommes ainsi dans un processus de recherche-action où la participation de chacun est prise en compte dans la diversité des pratiques et des approches.

Les formations proposées dans l'Académie de Grenoble prennent en compte quatre thèmes : « l'esprit critique », « la complexité », « l'engagement », « l'interculturalité », soit quatre thèmes identifiés par ACTECIM comme des éléments forts de l'EDD-SI. Compte tenu du peu de temps disponible pour la réalisation de ces formations (une demi-journée pour chaque thème) nous avons fait le choix de cibler seulement quelques pistes de travail qui n'ont donc aucune prétention à l'exhaustivité mais permettront à chacun des participants de pratiquer quelques outils.

Ces formations ont été adaptées et utilisées dans divers contextes :

- dans un cadre inter-académique (projet sur les discriminations entre les académies de Nancy-Metz / Besançon / Grenoble) ;
- dans un cadre européen (Suisse, Roumanie, Italie, France, Croatie) lors d'un séminaire Dareic à Metz ;
- dans un cadre international (Sénégal, France) lors des séminaires de Valence et de Matam organisés dans le cadre de la coopération entre l'Académie de Grenoble et l'Inspection académique de Matam au Sénégal ;
- dans les formations d'établissements en démarche globale de développement durable (E3D)².

.....
² Labellisation s'inscrivant dans la dynamique de généralisation de l'éducation au développement durable soutenue par le Ministère de l'Education nationale français. Voir <http://eduscol.education.fr/cid78075/labellisation-e3d.html>

Deux sessions de formations ont été produites :

Première session de 2 journées en 2017

Chaque demi-journée a été consacrée à l'une des quatre domaines de compétences visés dans ACTECIM et s'est déroulée en trois temps :

- **Temps 1** : représentations des participants sur la compétence visée (30mn)
- **Temps 2** : identification des caractères de la compétence en termes d'éducation (1h30)
Objectifs: identifier des activités pédagogiques caractéristiques et proposer des outils, démarches ou pistes de travail pédagogique en prenant appui sur l'expérience de chacun
- **Temps 3** : réflexions sur le pré-test³ proposé par les universitaires (30mn)

Seconde session de 2 journées en 2018

Ces demi-journées ont fonctionné sur le même modèle (une demi-journée par compétence travaillée) en trois temps :

- **Temps 4** : retour sur l'activité du recueil des représentations

Ce travail permet aux enseignants et animateurs de :

- > prendre conscience de la diversité des représentations ;
- > échanger les regards sur les représentations individuelles puis collectives ;
- > se mettre d'accord sur les représentations qui font consensus ;
- > les mettre en lien avec les connaissances stabilisées ;
- > évaluer leur propre évolution.

- **Temps 5** : questionnement sur la situation-problème et l'espace de problématisation :

- > examen de la situation-problème proposée pour l'évaluation ;
- > réflexion sur les modalités de construction d'une situation-problème ;
- > réflexion sur la possibilité de trouver dans un établissement, en interdisciplinarité, un espace

de problématisation permettant aux élèves de construire leur questionnement autour d'un objet (dans l'établissement, sur le territoire...).

- **Temps 6** : organisation des « activités de formations » autour de cinq rubriques :
> connaître et prendre conscience ;
> comprendre et problématiser ;
> se positionner ;
> apprendre à agir et agir ;
> évaluer et réguler.

Objectif: identifier des indicateurs et descripteurs de la compétence visée, tant pour l'élève que pour l'enseignant, de façon à s'approprier une méthodologie et construire un référentiel de compétence.

Conclusion

Ces formations ont permis d'aboutir à une proposition de référentiel global de formation pour les quatre domaines de compétences, découpé en quatre parties :

- 1. Un référentiel de formation, construit collectivement entre enseignants, associations et formateurs
- 2. Un module qui articule les compétences proposées dans le référentiel et les activités de formation
- 3. Un exemple de formation construite
- 4. Une bibliographie

³ Pré-test devant établir un état des lieux des compétences visées des élèves avant la mise en place des parcours pédagogiques prévus dans le cadre d'ACTECIM. L'évolution des compétences des élèves devait ensuite être mesurée par la réalisation, en fin de parcours, d'un post-test.

L'EDD au service de l'approche de la compétence « interculturalité »

Référentiel de formation co-construit entre associatifs, enseignants, chercheurs

Cette formation peut se décliner au niveau d'un établissement en démarche de développement durable (E3D), au niveau régional et au niveau européen.

Qu'est-ce qu'un établissement en démarche globale de développement durable ?

Ce concept permet - autour d'une thématique de développement durable - de conjuguer les enseignements, la vie scolaire (c'est à dire tout ce qui se passe en dehors de la classe), la gestion et la maintenance de l'établissement et son ouverture sur l'extérieur par le partenariat à toutes les échelles géographiques : locale, nationale et internationale.

Pourquoi propose-t-on une formation sur l'interculturalité ?

L'éducation au développement durable (EDD) permet d'approcher les compétences liées au domaine de l'interculturalité et participe à la formation de la personne et du citoyen.

Les briques de formations qui se dessinent permettent de structurer la pensée de l'enseignant afin d'avoir une approche plus cohérente des activités mises en place avec les élèves.

D'autre part l'évaluation doit être réfléchie en filigrane tout au long de la formation.

Dans chaque brique, il conviendra de préciser dans le cas où on dit « je », « ils » ou « nous », ce que l'on met derrière le « je », « ils » et le « nous »

Connaître et prendre conscience des enjeux locaux et globaux

Former les élèves à :

- « culture », « interculturel », « interculturalité » : de quoi parle-t-on ?
- définir les concepts de bases de l'interculturalité au sens qui nous intéresse, c'est-à-dire dans l'EDD ;
- identifier l'apport des différentes cultures et leurs complémentarités, leurs similitudes et leurs différences dans le temps et dans l'espace ;
- penser l'EDD à l'échelle locale (E3D), nationale (inter-académique), ou internationale (projet européen) comme un outil pour apprendre le travail collectif : créer, négocier, coopérer, collaborer, s'engager...
- distinguer de quoi sont constitués le « je », « ils », « nous ».

Comprendre et problématiser

Former les élèves à :

- contextualiser : identifier les enjeux (sociaux, sociétaux) de la situation pour les différentes parties prenantes ;
- avoir conscience des valeurs mises en jeu et de leur compatibilité ;
- identifier les plus-values de la diversité en lien avec l'interculturalité ;
- confronter ses représentations de l'autre en s'expliquant et en essayant de comprendre l'autre (empathie).
- identifier les limites de l'apport collectif et individuel.

Se positionner (qui, comment, où, auprès de qui, pourquoi ?)

Former les élèves à :

- avoir conscience de leur place dans les enjeux, individuellement et collectivement ;

- questionner les changements : les changements attendus sont-ils de l'ordre de l'acceptation de l'autre ou bien de l'adaptation à l'autre ?
- faire preuve d'adaptabilité dans les choix proposés.

Agir et apprendre à agir

Former les élèves à :

- prendre en compte les analyses des différences des contextes et des besoins pour favoriser un climat de confiance dans la rencontre de l'autre ;
- construire un réseau d'acteurs pertinents selon le contexte du projet : contexte local, E3D, contexte national, européen ;
- débattre collectivement et dans un contexte interculturel ;
- proposer ou construire des solutions collectives et argumentées répondant aux besoins du contexte interculturel.

Evaluer

L'évaluation doit être réfléchie en filigrane tout au long de la formation et doit permettre la régulation :

- identifier les compétences développées par l'élève : quelles compétences pour l'élève sont mises en œuvre et dans quelle activité ?
- identifier les activités à mettre en œuvre pour développer les compétences ;
- identifier les compétences à développer chez l'enseignant.

Fiche conçue par Nathalie CARENCO et Jean-Paul ROBIN dans le cadre des travaux du Groupe de formateurs académiques de l'Académie de Grenoble.



Articulation compétences et activités : production des briques de formation pour le domaine de compétence « interculturalité »

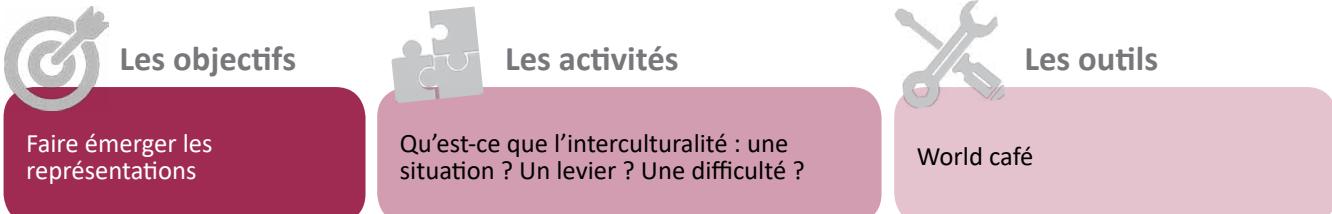
	Compétences (critères)	Signes pour l'élève	Signes pour l'enseignant	Activités de formation
Evaluer	Construire un référentiel	Savoir identifier les signes qui lui permettent de dire qu'il a compris les enjeux de l'interculturalité	Savoir reconnaître les compétences nécessaires pour mettre en œuvre une activité liée aux compétences recherchées chez l'élève	Co-construite avec les élèves Voir la fiche d'évaluation construite à l'occasion de la rencontre de Craiova dans les sections « regard des formateurs » et « regard des élèves »
	Connaitre l'existence de différentes cultures (sociale, éthique, religieuse, professionnelle, disciplinaire, catégorielle, géographique)		Capable d'intégrer la vision de l'interculturalité à travers des situations-problèmes	<ul style="list-style-type: none"> • Approche interdisciplinaire d'un problème • Approche culturelle d'un problème • Approche à différentes échelles de temps, d'espace et de forces
	Définir la notion de culture, interculturel			« Les compétences interculturelles », document UNESCO, consultable et téléchargeable sur le site de l'UNESCO : https://bit.ly/1knTH4d
	Interculturalité au sens de l'EDDSI : international, inter-espace, inter-catégoriel, inter-temps, inter-discipline...	Identifier la plus-value de l'interculturalité		Débat Comité de pilotage d'un établissement en démarche de développement durable (E3D)
	S'interroger sur ses appartenances à un territoire	Prendre conscience que l'on s'inscrit dans un territoire avec d'autres acteurs (je et ils)	Propose des situations qui interrogent l'interculturalité	
	S'interroger sur les appartenances à un territoire (les siennes et celles des autres)	Prendre conscience des clichés et des stéréotypes		Echange avec des élèves d'une autre classe, d'une autre filière, d'une autre académie, d'un autre pays

Comprendre et problématiser	Décrire et expliciter le point de vue d'une personne d'une autre culture	Comprendre les enjeux, l'origine des divergences de pensée dans les différentes cultures	Propose des situations qui interrogent l'interculturalité	Approche d'une problématique avec des élèves d'une autre classe, d'une autre filière, d'une autre académie, d'un autre pays
	Se confronter à d'autres positionnements	Faire ressortir les accords et les désaccords, les différences, les similitudes Comprendre le prisme à travers lequel chacun perçoit le monde		
	Prendre conscience de la responsabilité individuelle et collective à toutes les échelles	Mettre en évidence la plus-value de l'interculturalité		
Se positionner	Savoir argumenter avec mes valeurs et montrer qu'elles sont incontournables		Propose des situations qui interrogent l'interculturalité	<ul style="list-style-type: none"> • Simul'ONU • Comité de pilotage d'un E3D • Rencontre internationale
	Faire preuve d'adaptabilité dans les débats et dans les choix proposés	Ecouter et participer dans un dialogue interculturel		
	Agir en conformité avec mes valeurs	Combiner respect et conscience de soi		
Apprendre à agir	Prendre en compte les différents contextes, les besoins pour créer un climat de confiance	Etablir des relations, des liens durables	Propose des situations qui interrogent l'interculturalité	Travail dans le cadre de commissions ou espaces décisionnels interculturels : <ul style="list-style-type: none"> • Comité de pilotage d'un établissement E3D • Projet Erasmus+ • Echange national, européen, international avec un/des autre(s) établissement(s) scolaire(s)
	Savoir collaborer, négocier, argumenter...	Regarder les choses sous des angles / points de vue différents		

Exemple de formation Approche du domaine de compétence « interculturalité »

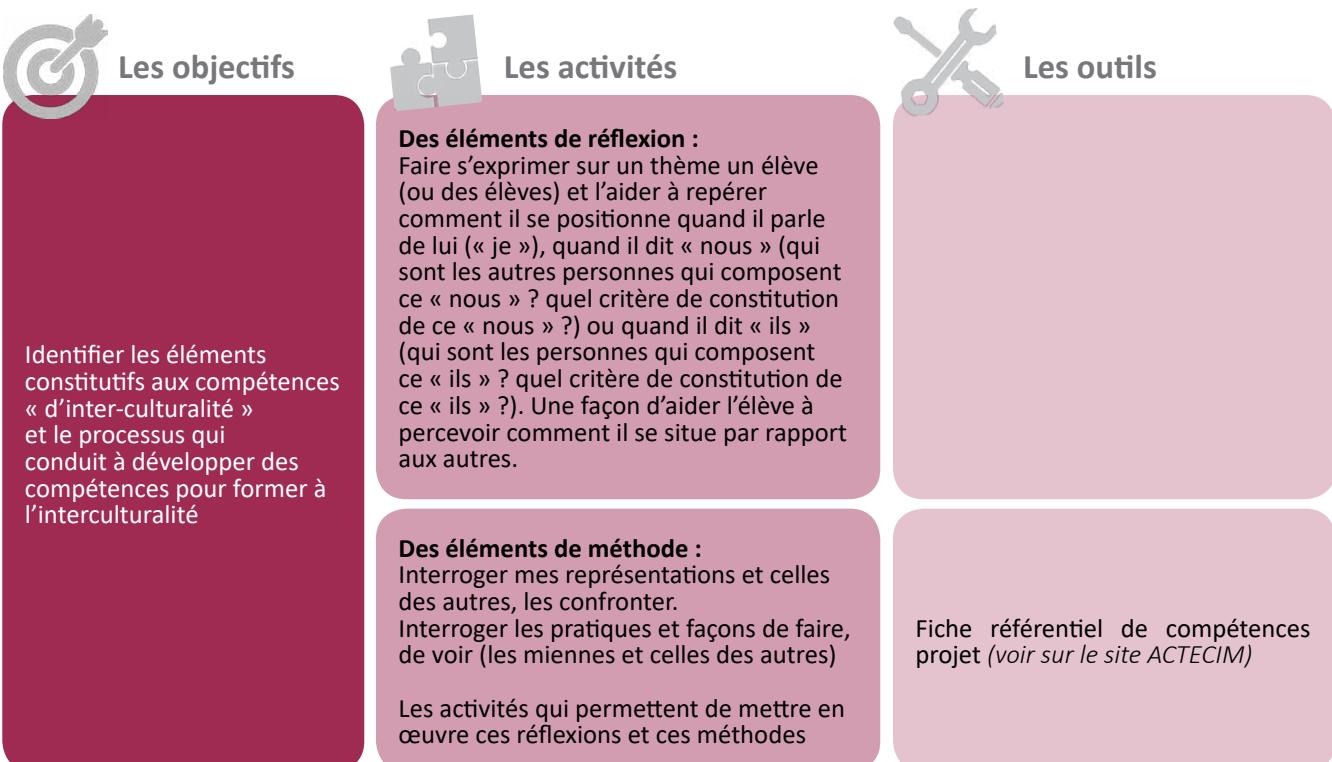
Temps de formation 1

Représentations et clarification de l'interculturalité



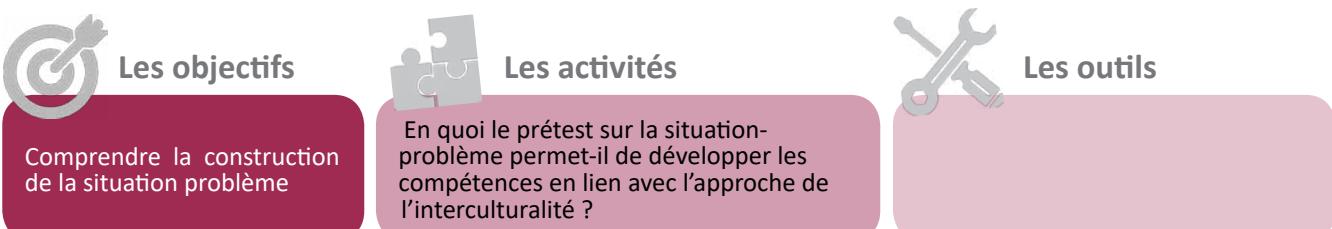
Temps de formation 2

Les compétences à développer



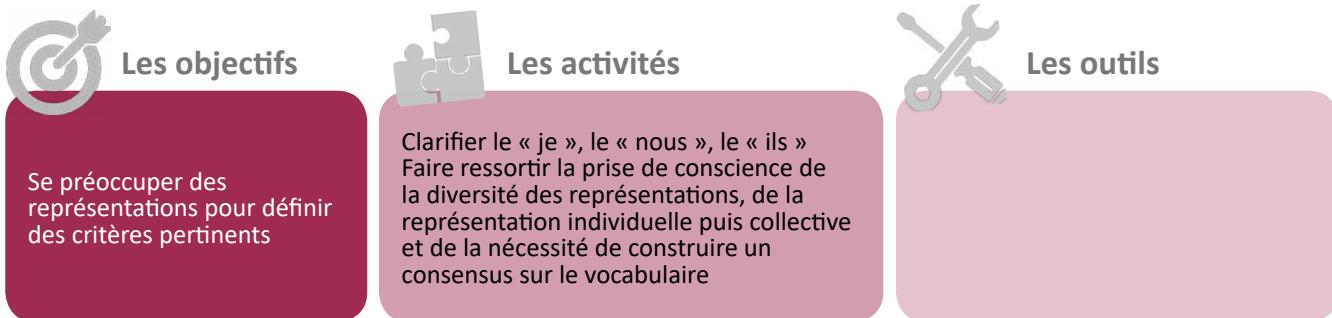
Temps de formation 3

Les situations problèmes proposées comme outil de vérification



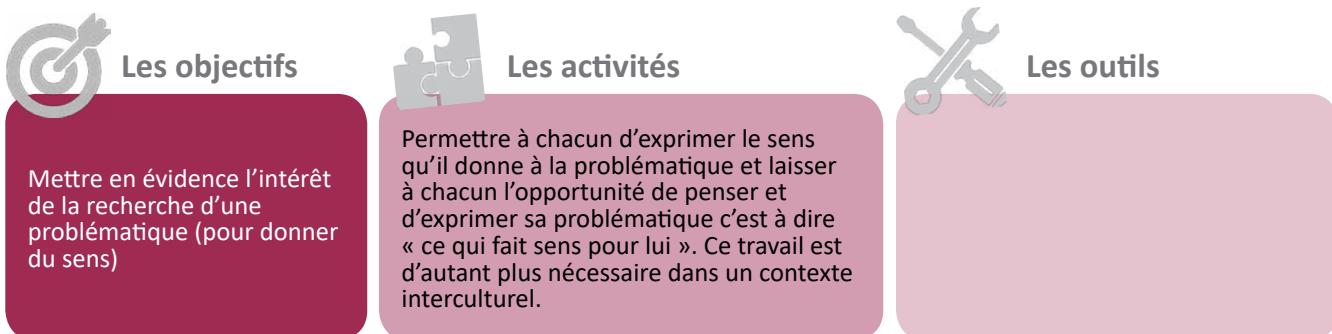
Temps de formation 4

Les représentations, un outil pour les situations éducatives



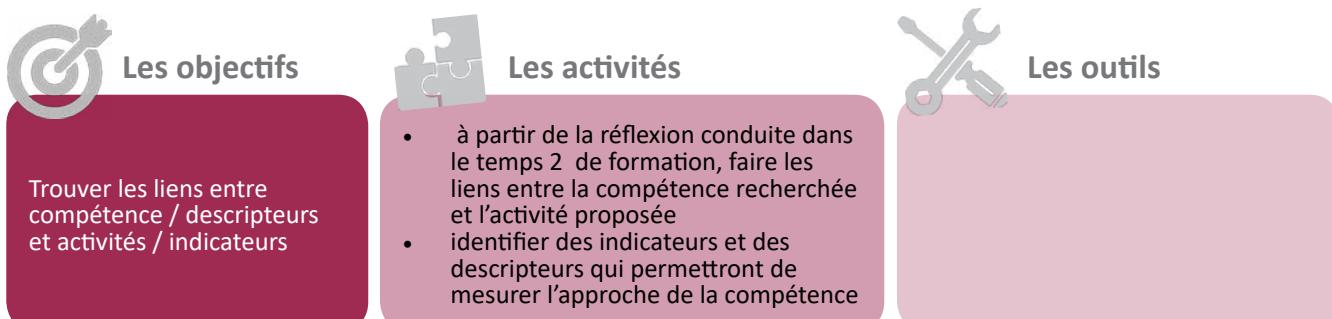
Temps de formation 5

Questionnement-situation problème ou espace de problématisation



Temps de formation 6

Organiser les activités de formation autour des cinq rubriques



Bibliographie

- Geneviève Zarate, *Les compétences interculturelles, définition, place dans les curriculums* <http://eduscol.education.fr/cid46537/les-competences-interculturelles%C2%A0-definition-place-dans-les-curriculums.html>
- Yves-Frédéric Livian, *Le concept de compétence interculturelle est-il un concept utile ?* <https://www.cairn.info/revue-gerer-et-comprendre1-2012-1-p-87.htm>
- UNESCO, *Compétences interculturelles, cadre conceptuel et opérationnel* <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768f.pdf>

L'EDD au service de la complexité des choix des élèves dans un établissement

Référentiel de formation co-construit entre associatifs, enseignants, chercheurs

Cette formation peut se décliner au niveau d'un établissement en démarche de développement durable, au niveau régional et au niveau européen.

Qu'est-ce qu'un établissement en démarche globale de développement durable ?

Ce concept permet autour d'une thématique de développement durable - de conjuguer les enseignements, la vie scolaire (c'est à dire tout ce qui se passe en dehors de la classe), la gestion et la maintenance de l'établissement et son ouverture sur l'extérieur par le partenariat à toutes les échelles géographiques : locale, nationale et internationale.

Pourquoi propose-t-on une formation sur la question de la complexité en éducation au développement durable (EDD) ?

L'EDD permet d'approcher les compétences liées au domaine de la complexité, de la formation de la personne et du citoyen.

Les briques de formations qui se dessinent permettent de structurer la pensée de l'enseignant afin d'avoir une approche plus structurante des activités mises en place avec les élèves.

D'autre part l'évaluation doit être réfléchie en filigrane tout au long de la formation.

Connaître et prendre conscience des enjeux locaux et globaux

Former les élèves à :

- distinguer complexe et compliqué ;
- définir la place de la complexité dans les enjeux du développement durable (DD), donc dans l'EDD, dans chacun des domaines du DD, dans la confrontation des points de vue des différents acteurs, dans les relations entre les actions des diverses « parties prenantes ».

Comprendre et problématiser

Former les élèves à :

- identifier la situation problème, formuler une problématique ; offrir un espace de problématisation pour permettre une approche du système ;
- identifier les aspects structurels d'une situation problème : les instances et les acteurs, les interactions pour prendre en compte la structure du système ;
- identifier les aspects fonctionnels, les centres de décision, les processus de décision, les acteurs, pour prendre en compte les noeuds et les tensions ;
- représenter le système.



Se positionner : (qui, comment, où, auprès de qui, pourquoi ?)

Former les élèves à :

- porter un regard réflexif et critique sur les différents scénarios systémiques ;
- mettre le système en dynamique en confrontant les diverses évolutions possibles ;
- analyser les interactions en appréciant les forces, les tensions et les nœuds rationnels ;
- en dégager une vision globale du système ;
- faire des choix individuels et collectifs dynamiques.

Agir et apprendre à agir

Former les élèves à :

- apprendre à faire des feedbacks sur les relations structurelles et fonctionnelles ;
- identifier l'élément moteur de la dynamique du système ;
- apprécier la pertinence de la dynamique du système (par rapport à un objectif) ;
- faire des propositions de modification de l'organisation du système.

Evaluer

- identifier les compétences développées par l'élève : quelles compétences pour l'élève sont-elles mises en œuvre et dans quelles activités ?
- identifier les activités à mettre en œuvre pour développer les compétences ;
- identifier les compétences à développer chez l'enseignant.

Fiche conçue à partir des activités réalisées dans le cadre du projet ACTECIM avec la collaboration de Nathalie CARENCO et Jean-Paul ROBIN du Groupe de formateurs académiques de l'Académie de Grenoble.

Articulation compétences et activités : production des briques de formation pour le domaine de compétence « complexité »

	Compétences (critères)	Signes pour l'élève	Signes pour l'enseignant	Activités de formation
Connaitre et prendre conscience	Construire un référentiel	Savoir identifier les signes qui lui permettent de penser qu'il a compris les enjeux de la complexité	Savoir reconnaître les compétences nécessaires pour mettre en œuvre une activité liée à la compétence recherchée chez l'élève	Co-construite avec les élèves <i>Voir la fiche d'évaluation construite à l'occasion de la rencontre de Craiova dans les sections « regard des formateurs » et « regard des élèves »</i>
	Distinguer complexe et compliqué	Savoir repérer des différences	S'être documenté sur le sujet	Définir la notion de complexité : world café
	Connaitre les différents acteurs impliqués	Questionner le rôle de chacun	Savoir associer des structures locales (créer des partenariats)	<ul style="list-style-type: none"> • Prise de contact, interview • Organisation de rencontres : • Café sciences et citoyen • Table ronde • Sortie dans le territoire
	Prendre conscience des différents aspects et enjeux du développement durable	Etre capable de cibler les différents domaines du développement durable à partir d'un projet	Etre capable de trouver une étude de cas contextualisée dans le territoire (qui fait sens pour les élèves)	Etude de cas concret sur le territoire : identifier les différents acteurs, les différents enjeux
	Prendre conscience des enjeux pour les acteurs locaux	Prendre conscience du rôle et des interactions entre les acteurs locaux	Savoir changer de posture pour permettre l'échange entre élèves et acteurs	<ul style="list-style-type: none"> • Prise de contact, interview • Organisation de rencontre : • Café sciences et citoyen • Table ronde • Sortie dans le territoire • Outil posture (<i>voir la section « regard des formateurs »</i>)
Evaluer				

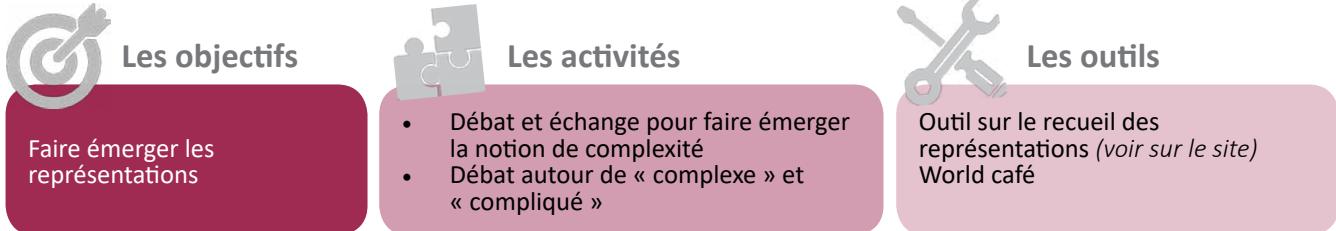
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre le territoire et les acteurs du territoire, et leurs relations à différentes échelles • Comprendre l'articulation des circuits courts et des circuits longs 	<p>Apprécier l'impact de l'interaction (exemple des circuits courts et des circuits longs)</p>	<p>Ouvrir le débat au-delà du local pour permettre un emboîtement de la complexité</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontre avec différents acteurs d'un territoire • Débat sciences et citoyen dans l'établissement • Rencontre et débats multi-acteurs • Débat citoyen avec la collectivité (Région) : voir la fiche Eduscol de Franck Thénard-Duvivier http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche10057.pdf
<p>Prendre en compte la complexité des enjeux économiques, sociaux et environnementaux</p>	<p>Prendre en compte le « pour » et le « contre »</p>	<p>Posture d'accompagnement dans la construction du questionnaire... par les élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnement autour du pour et du contre • Construction d'un questionnaire qui interroge tous les enjeux • Réflexion sur les postures
<p>Expérimenter la complexité à travers une mise en système</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir identifier qui fait quoi, les actions concrètes, les acteurs, les rôles, le statut... • Comprendre le rôle que peut avoir le citoyen sur le territoire • Savoir faire des liens 	<p>Trouver un espace de problématisation qui interroge les enjeux, les nœuds et les tensions</p>	<p>Mettre en système. Montrer que le système peut être dynamique en fonction des focales, des choix politiques, de l'impact des choix faits par les citoyens...</p>
<p>Amener l'élève à être un acteur conscient de cette complexité</p>	<p>Percevoir les tensions et les nœuds dans la complexité des faits</p>	<p>Mettre les élèves en situation de construire plusieurs situations complexes afin de les confronter</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation d'un repas sans viande, par exemple par les élèves du conseil pour la vie lycéenne (CVL) • Elaborer des propositions avec une argumentation solide ensemble • Travail en commission « menus » • Outils de débat utilisés lors de la rencontre de Craiova (voir parties « Le regard des formateurs » et « Le regard des élèves »)
<p>Aboutir à et porter un choix collectif</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Faire des choix dans la complexité des faits • Savoir-faire « passer de son choix individuel à un choix collectif » 	<ul style="list-style-type: none"> • Créer un espace de débat pour permettre aux élèves de percevoir les tensions et les nœuds du système • Savoir donner la parole aux élèves 	<p>Faire que les élèves produisent des propositions de systèmes différents et les faire se confronter afin de comprendre la dynamique que peut avoir un système en fonction des points de vue</p>
<p>Avoir un esprit critique et porter un regard réflexif sur les différents scénarii systémiques</p>	<p>Savoir passer de son choix individuel à un choix collectif</p>	<p>Animer la confrontation pour faire émerger les connaissances et les points de vue différents</p>	<p>Proposer plusieurs scénarii sur la problématique, ou construire en groupe plusieurs scénarii et faire des propositions d'évolution</p>
<p>Concevoir une ou (des) action(s) dans la complexité du système</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relier les causes et les effets • Etre capable de mettre en liens les causes et les effets pour faire des choix éclairés 	<p>Créer un espace afin de donner la parole aux élèves, faire émerger des propositions d'actions</p>	

Exemple de formation

Approche du domaine de compétence « complexité »

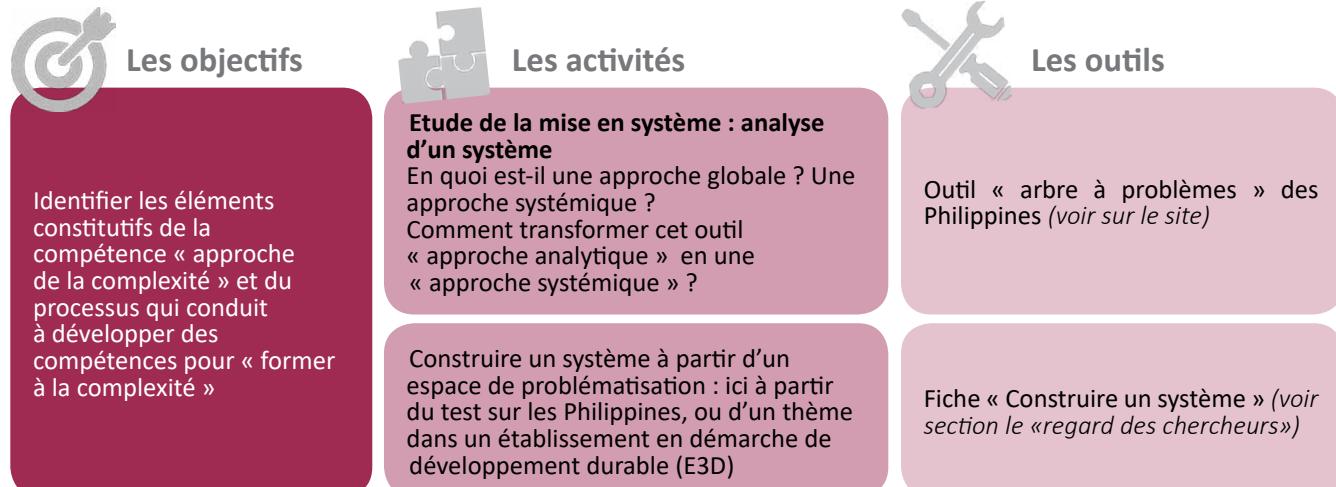
Temps de formation 1

Représentations et clarification de la complexité



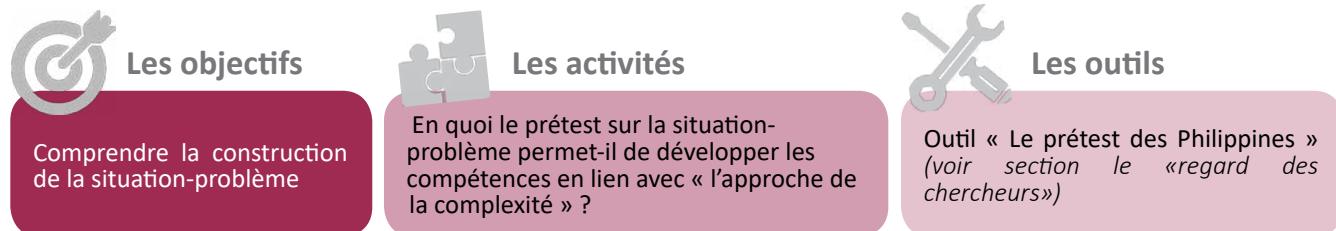
Temps de formation 2

Les compétences à développer



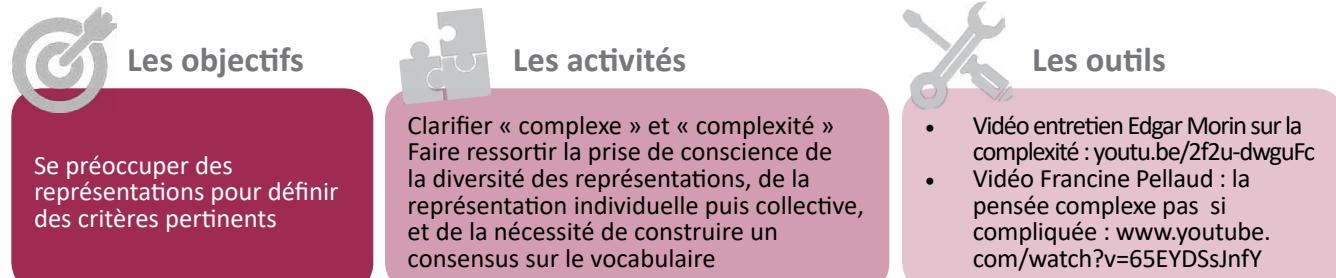
Temps de formation 3

Les situations problèmes proposées comme outil de vérification



Temps de formation 4

Les représentations, un outil pour les situations éducatives



Temps de formation 5

Questionnement-situation problème ou espace de problématisation



Les objectifs

Faciliter l'émergence et la prise de conscience du « sens »



Les activités

Permettre à chacun d'exprimer le sens qu'il donne à la problématique et laisser à chacun l'opportunité de penser et d'exprimer « sa » problématique, c'est à dire « ce qui fait sens pour lui ».



Les outils

Analyse de diverses situations proposées aux élèves dans le test Philippines et le test des abeilles (voir section le « regard des chercheurs »)
Fiche « Identifier ce qu'est une problématique » (voir sur le site)

Temps de formation 6

Organiser les activités de formation autour des cinq rubriques



Les objectifs

Trouver les liens entre compétence / descripteurs et activités / indicateurs



Les activités

- à partir de la réflexion conduite pendant le temps 2 de formation, faire les liens entre la compétence recherchée et l'activité proposée,
- identifier des indicateurs et des descripteurs qui permettront de mesurer l'approche de la compétence



Les outils

Grille de construction
« Construire un document qui permet de montrer les relations entre les activités et les compétences » (voir sur le site)



Bibliographie

- « Voulez-vous problématiser avec moi ? » dans la Revue des HEP disponible sur <https://bit.ly/2JkW1dw>
Philippe Jenni (SSED, IUFE Genève, Suisse), Nicole Awais (Haute Ecole Pédagogique Valais, Suisse), Samuel Heinzen (Haute Ecole Pédagogique Fribourg, Suisse), Sabine Muster-Brüschiweiler (éducation21, Lausanne, Suisse), Francine Pellaud (Haute Ecole Pédagogique Fribourg, Suisse) et Marco Solari (IUFE Genève, Suisse)
- ÉDUQUER À LA COMPLEXITÉ / TEACHING COMPLEX THINKING
Communication au 8ème Congrès de l'Union européenne de Systémique- 20-22 octobre 2011, Bruxelles disponible sur <https://bit.ly/2JkwPUz>

L'EDD au service de l'engagement des élèves dans un établissement

Référentiel de formation co-construit entre associatifs, enseignants, chercheurs

Cette formation peut se décliner au niveau d'un établissement en démarche de développement durable, au niveau régional et au niveau européen.

Qu'est-ce qu'un établissement en démarche globale de développement durable ?

Ce concept permet - autour d'une thématique de développement durable - de conjuguer les enseignements, la vie scolaire (c'est à dire tout ce qui se passe en dehors de la classe), la gestion et la maintenance de l'établissement et son ouverture sur l'extérieur par le partenariat à toutes les échelles géographiques : locale, nationale et internationale.

Pourquoi propose-t-on une formation sur la question de l'engagement en éducation au développement durable (EDD) ?

L'EDD permet d'approcher les compétences liées au domaine de l'engagement, de la formation de la personne et du citoyen. Les briques de formations qui se dessinent permettent de structurer la pensée de l'enseignant afin d'avoir une approche plus cohérente des activités mises en place avec les élèves.

D'autre part l'évaluation doit être réfléchie en filigrane tout au long de la formation.

Connaître et prendre conscience des enjeux locaux et globaux

Former les élèves à :

- connaître les normes, les lois et les règles auxquelles sont soumis les différents acteurs de l'établissement ;
- identifier les aspects structurels d'un établissement scolaire : les instances et les acteurs, les interactions entre ces derniers ;
- identifier les aspects fonctionnels, les centres de décision, les processus de décision, les acteurs ;

- connaître les différents types d'engagements : associatif, humanitaire, syndical, etc.

Comprendre et problématiser

Former les élèves à :

- diagnostiquer, c'est-à-dire identifier les besoins, transformer ces besoins en objectifs ;
- rechercher le sens de l'engagement des élèves : problématiser et créer une espace de questionnement et de sens pour l'engagement des élèves ;
- représenter le système « établissement scolaire » ;
- analyser les interactions : identifier l'articulation entre les instances, le travail en classe, les dispositifs, le statut des acteurs (élèves, professeurs, CPE, gestionnaire,...) dans les instances, dans le projet, dans l'établissement.

Se positionner (qui, comment, où, auprès de qui, pourquoi ?)

Former les élèves à :

- définir et choisir des propositions et/ou des actions en cohérence avec la stratégie de l'établissement et des enjeux du développement durable ;
- porter un regard réflexif et critique sur les actions qui seront engagées pour arriver au choix de propositions correspondant aux besoins ;
- s'interroger sur la légitimité des propositions, la démocratie participative ou représentative : décentrer le choix individuel vers un choix collectif (d'un « groupe ») ;
- apprendre à définir collectivement la responsabilité de chacun dans les choix en fonction de son statut ;
- identifier le système de valeurs du groupe et des membres du groupe.

Pour les enseignants :

- réfléchir au rôle, à la posture de l'adulte référent et à son impact sur celle de l'élève.

Agir

Former les élèves à :

- apprendre à mobiliser le réseau d'acteurs (mutualiser les ressources) ;
- mettre en œuvre des actions en fonction de son degré de responsabilité et de pouvoir ;
- agir en fonction des valeurs collectives ;
- évaluer l'impact de l'action en imaginant un dispositif ou des modalités.

Évaluer

- identifier les compétences développées par l'élève : quelles compétences sont mises en œuvre et dans quelles activités ?
- identifier les activités à mettre en œuvre pour développer les compétences ;
- identifier les compétences à développer chez l'enseignant.



Articulation compétences et activités : production des briques de formation pour le domaine de compétence « engagement »

	Compétences (critères)	Signes pour l'élève	Signes pour l'enseignant	Activités de formation
Evaluer	Construire un référentiel	Savoir identifier les signes qui lui permettent de dire qu'il a compris les enjeux de l'engagement	Savoir reconnaître les compétences nécessaires pour mettre en œuvre une activité liée à la compétence recherchée chez l'élève	Co-construite avec les élèves <i>Voir la fiche d'évaluation construite à l'occasion de la rencontre de Craiova dans les sections « regard des formateurs » et « regard des élèves »</i>
Connaitre et prendre conscience	<p>Connaître les lois et les règles auxquelles sont soumis les différents acteurs de la situation dans laquelle l'engagement se situe</p> <p>Connaître les différents types d'engagement</p> <p>Prendre conscience des lieux de décision, des processus</p> <p>Prendre conscience de la place de chacun dans les décisions</p>	<p>Capable de percevoir la dimension politique des engagements</p> <p>Distinguer associatif, politique, syndical, humanitaire, etc.</p> <p>Savoir distinguer l'engagement citoyen et l'engagement dans un établissement</p> <p>Savoir expliquer le lien entre engagement et responsabilité</p>	<ul style="list-style-type: none"> Préparer les élèves à comprendre les processus démocratiques Permettre aux élèves de prendre conscience des différences en fonction du contexte Apporter des informations pour avoir les clés de compréhension de la situation dans laquelle on s'engage 	<ul style="list-style-type: none"> Préparation des élèves en amont des élections des délégués, des commissions dans les CVC (conseils de vie collégienne) et les CVL (conseils de vie lycéenne) Connaitre les instances : leur rôle, leur responsabilité, la valeur de leur engagement
Comprendre et problématiser	<p>Rechercher le sens de l'engagement Problématiser la situation de façon à permettre de répondre à des besoins</p> <p>Analyser le système et la problématique : analyse des interactions (articulation entre les instances décisionnelles et le statut des acteurs)</p> <p>Comprendre la relation entre l'engagement citoyen et l'engagement dans l'établissement</p>	<p>Être conscient que l'engagement répond bien aux besoins et non pas à des envies décontextualisées</p> <p>Comprendre que l'aspiration personnelle suppose de reconnaître celle d'autrui</p> <p>Connaître les différentes formes de démocratie : participative et représentative Comprendre comment elles s'articulent</p>	<p>Connaître le rôle des différentes instances pour en comprendre les articulations</p>	<ul style="list-style-type: none"> Connaitre le contexte et réaliser un diagnostic pour identifier les besoins et les transformer en objectifs Faire des propositions et identifier leur légitimité Comprendre leur légitimité

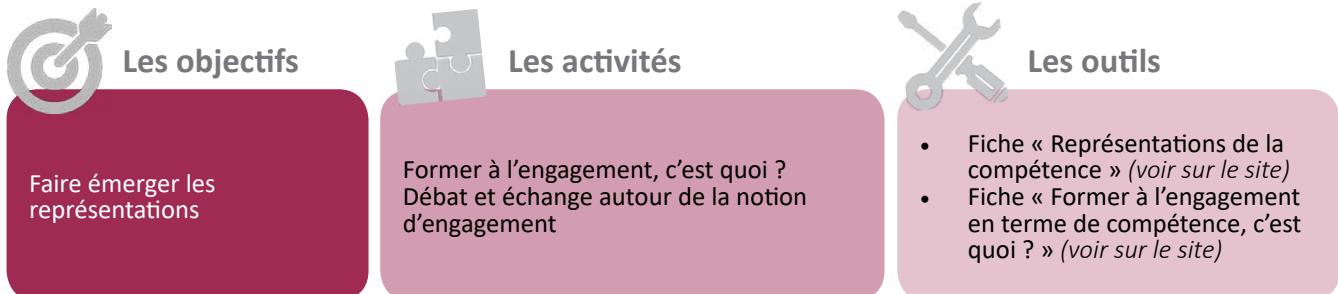
<p>Se positionner</p>	<p>Porter un regard réflexif et critique sur les propositions à engager (répondre aux besoins)</p> <p>Être garant de la légitimité des choix</p> <p>Faire des choix en connaissance de cause</p>	<p>Identifier le type d'engagement dans lequel il se situe</p> <p>Apprécier la légitimité de son engagement</p>	<p>Faire vivre la démocratie à travers l'articulation des instances</p>	<p>Mettre en place des activités permettant de faire vivre les modalités de la démocratie</p> <p>> Projet de club, de groupe-classe et d'instances qui permettent de faire des propositions</p>
<p>Apprendre à agir</p>	<p>Apprendre à mobiliser le réseau d'acteurs</p> <p>Mettre en œuvre les actions légitimées</p> <p>Agir en fonction des valeurs collectives</p> <p>Évaluer leur impact</p>	<p>Savoir avec qui on s'engage et sa/leur légitimité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Savoir prendre en compte le contexte et ses contraintes • Savoir délimiter le périmètre de son action <p>Identifier les valeurs de références du groupe qui s'engage</p> <p>Tenir compte de l'intérêt commun</p>	<p>Accompagner les élèves dans une posture de lâcher prise apparent</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participer à la gouvernance et au pilotage de l'établissement • Préparer les semaines de la citoyenneté • Mettre en place un « gouvernement scolaire » ou des commissions de délégués

Exemple de formation

Approche du domaine de compétence « engagement »

Temps de formation 1

Représentations et clarification de l'engagement



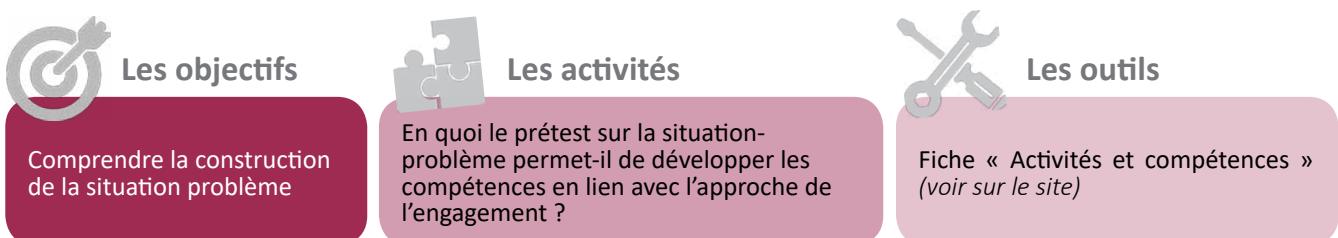
Temps de formation 2

Les compétences à développer



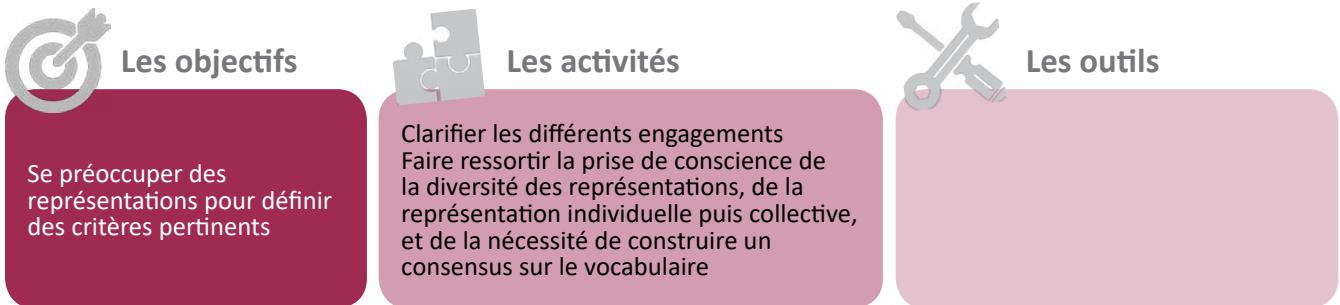
Temps de formation 3

Les situations problèmes proposées comme outil de vérification



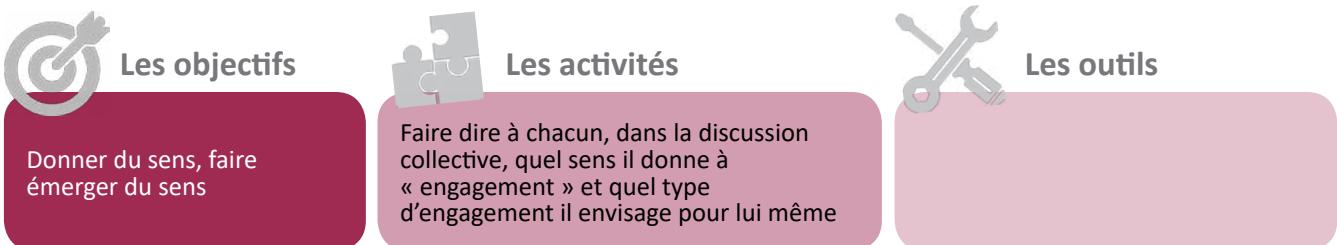
Temps de formation 4

Les représentations, un outil pour les situations éducatives



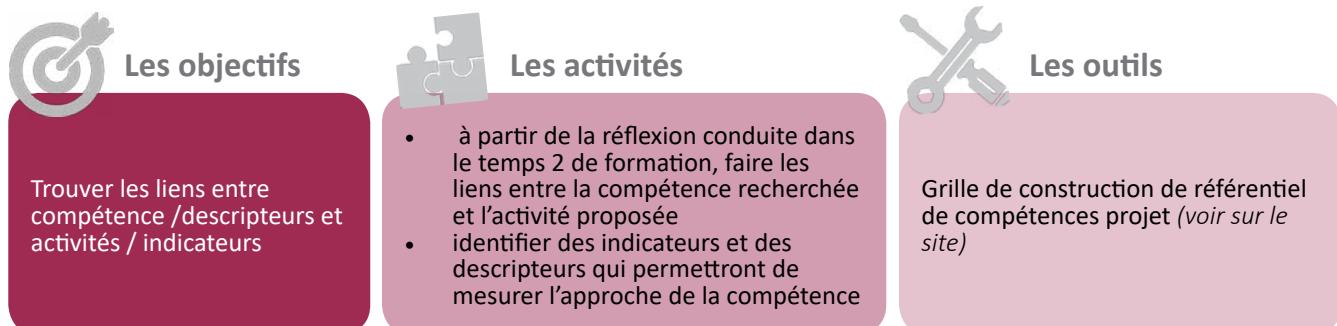
Temps de formation 5

Questionnement-situation problème ou espace de problématisation



Temps de formation 6

Organiser les activités de formation autour des cinq rubriques





Bibliographie

Temps 1 à 4

L'éducation à la citoyenneté

- Annie Feyfant, chargée d'études et de recherche au service de veille scientifique et technologique, Institut français de l'éducation (IFE) – ENS de Lyon

Téléchargeable sur : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/pdf/57-octobre-2010-integrale.pdf>

Reconnaitre, valoriser, encourager l'engagement des jeunes

- Bélieh Nabli et Marie-Cécile Naves avec la collaboration d'Alice Karakachian, France Stratégie, juin 2015
Téléchargeable sur : www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/rapport_engagement_des_jeunes_web.pdf

Temps 5

- « Responsabilités dans la classe coopérative », Le Nouvel Educateur, n°139, mai 2002.
Téléchargeable sur : www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11137

Temps 6

- « Agir en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves ».
Téléchargeable sur le site du réseau Canopé : www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceld/agir-en-faveur-de-lengagement-et-de-la-motivation-des-eleves.html

L'EDD au service de la pensée critique des élèves dans un établissement

Référentiel de formation co-construit entre associatifs, enseignants, chercheurs

Cette formation peut se décliner au niveau d'un établissement en démarche de développement durable, au niveau régional et au niveau européen.

Qu'est-ce qu'un établissement en démarche globale de développement durable ?

Ce concept permet - autour d'une thématique de développement durable - de conjuguer les enseignements, la vie scolaire (c'est à dire tout ce qui se passe en dehors de la classe), la gestion et la maintenance de l'établissement et son ouverture sur l'extérieur par le partenariat à toutes les échelles géographiques (locale, nationale et internationale).

Pourquoi proposer une formation à l'esprit critique en éducation au développement durable (EDD) ?

L'EDD permet d'approcher les compétences liées aux domaines de la complexité, de la formation de la personne et du citoyen.

Cinq briques de formation se dessinent :

Connaître et prendre conscience des enjeux locaux et globaux

Former les élèves à :

- savoir distinguer esprit critique et esprit de critique,
- définir les critères qui fondent la pensée critique,
- savoir distinguer les concepts de croyance, opinion, connaissance.

Comprendre et problématiser

Former les élèves à :

- privilégier les situations problèmes pour problématiser et inscrire l'esprit critique autour des enjeux du 21ème siècle,
- inscrire l'esprit critique dans une situation / tâche complexe qui demande de répondre à ces enjeux,
- percevoir la critique comme un outil pour apprendre et donner un statut positif à l'esprit critique.

Se positionner (qui, comment, où, auprès de qui, pourquoi ?)

Former les élèves à :

- se confronter pour mettre en œuvre leur esprit critique,
- se situer entre diversité et relativité : diversité des regards, des prises de vues et des prises en compte de la relativité,
- prendre conscience des incertitudes et distinguer les connaissances stabilisées, les opinions, les croyances, etc.

Agir

Former les élèves à :

- faire des propositions et les passer sous les feux de la critique,
- faire des choix et agir en connaissance de cause,
- faire un ou des choix et accepter qu'il(s) puisse(nt) être provisoire(s) et/ou réversible(s).

Evaluer

- identifier les compétences développées par l'élève : quelles compétences sont mises en œuvre par l'élève et dans quelles activités ?
- identifier les activités à mettre en œuvre pour développer les compétences,
- identifier les compétences à développer chez l'enseignant.

Pensée critique vs esprit critique

Dans ACTECIM, un des 4 domaines de compétences que nous avons tenté de développer par l'EDD-SI, tant chez les élèves que chez les formateurs, concerne « la compétence critique ». Selon la capitalisation du projet REDDSO,¹ dont ACTECIM est le prolongement, cette compétence « *comprend la capacité à 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* ».

Si l'expression « esprit critique » a été largement utilisée dans le déroulement du projet, l'expression « pensée critique » s'est imposée dans de nombreux débats, ateliers ou formations lors de la dernière année, signe d'une forme de maturation du collectif ACTECIM.

En effet si l'on reprend les travaux conduits par « la cellule Innovation » de l'Académie de Grenoble (Alain Borredon 1993) ou les publications du Canadien Jacques Boivert (1999), on note que « *l'esprit critique est une attitude alors que la pensée critique nécessite à la fois cette attitude et la maîtrise des outils d'analyse critique* ».

Ce débat sémantique n'est pas sans intérêt. Il révèle surtout le chemin parcouru par les acteurs d'ACTECIM pour, par l'échange, la confrontation et le débat dans les divers ateliers régionaux ou internationaux, passer d'une approche par compétence pratique (savoir-faire, outils...) à une approche des attitudes (voir les ateliers élèves et les ateliers formateurs à la rencontre de Craiova) puis à une prise en compte globale (pensée critique) dans les derniers échanges.

1 « Apprendre des expériences en éducation au développement durable et à la solidarité internationale », p. 57. Disponible sur le site RealGlobe : <https://bit.ly/2PhQo5s>

Articulation compétences et activités : production des briques de formation pour le domaine de compétence « pensée critique »

	Compétences (critères)	Signes pour l'élève	Signes pour l'enseignant	Activités de formation
Evaluer	Construire un référentiel	Savoir identifier les signes qui lui permettent de dire qu'il a compris les enjeux de la complexité	Savoir reconnaître les compétences nécessaires pour mettre en œuvre une activité liée à la compétence recherchée chez l'élève	Co-construite avec les élèves <i>Voir la fiche d'évaluation construite à l'occasion de la rencontre de Craiova dans les sections « regard des formateurs » et « regard des élèves »</i>
Connaitre et prendre conscience	Identifier les critères de la pensée critique	Savoir distinguer la critique négative de la critique constructive	<ul style="list-style-type: none"> • Énoncer des critères • Distinguer esprit critique et esprit de critique 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire réfléchir à ce qu'est l'esprit critique et à ce qu'il n'est pas • Avoir des conceptions différentes • Production de critères
	Pensée critique et esprit critique	Avoir des attitudes et des capacités caractéristiques de la pensée critique	<ul style="list-style-type: none"> • Intégrer la pensée critique dans sa pédagogie en créant des défis d'analyse critique • Reconnaître les invitations à la pensée critique 	<ul style="list-style-type: none"> • forme de problématique ou d'enjeu • Différencier question / problème / problématique / problématique EDD (voir sur le site la fiche « Identifier ce qu'est une problématique EDD/ EDD-SI » dans la section « complexité »)
	Evaluer notre représentation et notre interprétation : distinguer croyances, opinions, connaissances	Savoir ce que l'on sait, ce que l'on suppose ou que l'on croit, ce qu'on ignore		Activités qui font émerger les représentations : Qsort sur l'esprit critique (voir sur le site), affiche...
Comprendre et problématiser	Percevoir la critique comme un outil pour apprendre		Prévoir une séance de débriefing qui permette aux élèves de comprendre en quoi cette séquence leur permet d'avoir l'esprit critique et non pas seulement de critiquer	<p>Débriefing (voir l'outil proposé dans la section « Le regard des élèves »)</p> <p>Construire un espace de problématisation ou une problématique EDD</p>
	Comprendre les enjeux liés aux sources d'information	Identifier les sources et leurs relativités		Analyse d'informations présentées sous différentes focales

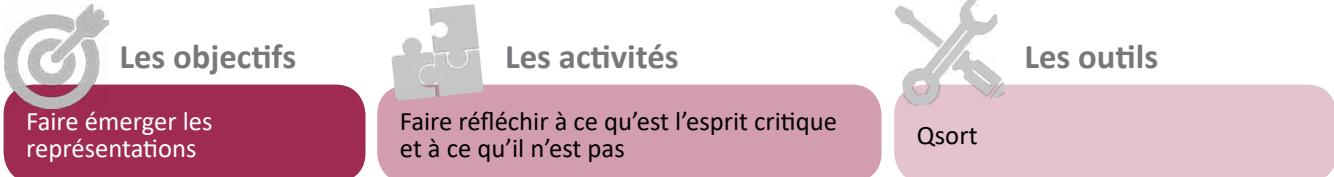
Comprendre et problématiser (suite)	Diversité et relativité	Discerner les intérêts et les intentions qui sous-tendent les discours	Diversifier les sources d'informations	Analyses de livres, de textes, d'articles, de films, etc.
	Rencontrer des acteurs	Analyser les accords et désaccords	Permettre la confrontation d'opinions	Cafés « science et citoyen »
	Se forger sa propre opinion	Exprimer son point de vue de manière argumentée, malgré les incertitudes		Débat : différentes formes de débat
	Développer de l'empathie	Savoir se mettre à la place de l'autre pour faire évoluer une situation		
Se positionner	Questionner son point de vue	Prendre en compte les différences : d'histoire, de cultures, de contexte, des autres	<ul style="list-style-type: none"> Créer des défis d'analyse critique demandant aux élèves de critiquer, de juger avec des critères Transformer une proposition ou une interprétation en fonction de nouveaux apports Décoder une situation énigmatique 	<p>Construction d'activités interdisciplinaires, inter-catégorielles, interculturelles, internationales.</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> Comité de pilotage d'un E3D Café science et citoyen
	Faire des choix	Accepter qu'ils soient provisoires et/ou réversibles		<p>Faire des propositions, par exemple dans un établissement en démarche de développement durable</p> <p>Travail dans les instances de l'établissement (conseil de la vie lycéenne, conseil de la vie collégienne)</p>
Apprendre à agir	Elaborer et réaliser un plan d'action en fonction de critères préétablis	Identifier les connaissances stabilisées ou non Retour sur les connaissances manquantes Faire des remarques constructives	Choisir des défis d'analyse critique qui permettent d'évaluer raisonnablement les solutions, qui limitent les connaissances préalables requises, qui sont considérées comme utiles par les élèves Changement de posture	<p>Rédaction d'un écrit : par exemple une affiche</p> <p>Former à l'esprit critique, tome 1, Pour une pensée libre, Gérard de Vecchi, Edition ESF 2015</p> <p>Jeu de rôle à créer dans un contexte local</p> <p>Prendre position dans une commission.</p> <p>Exemple : jeu de rôle type simulation de conseil municipal ou commission de vie lycéenne</p> <p>Vidéo sur les postures, Dominique Bucheton : http://ruelen.fr/cisev/videos/2013/2013-04_postures_dominique_bucheton_7mn.php</p>

Exemple de formation

Approche du domaine de compétence « pensée critique »

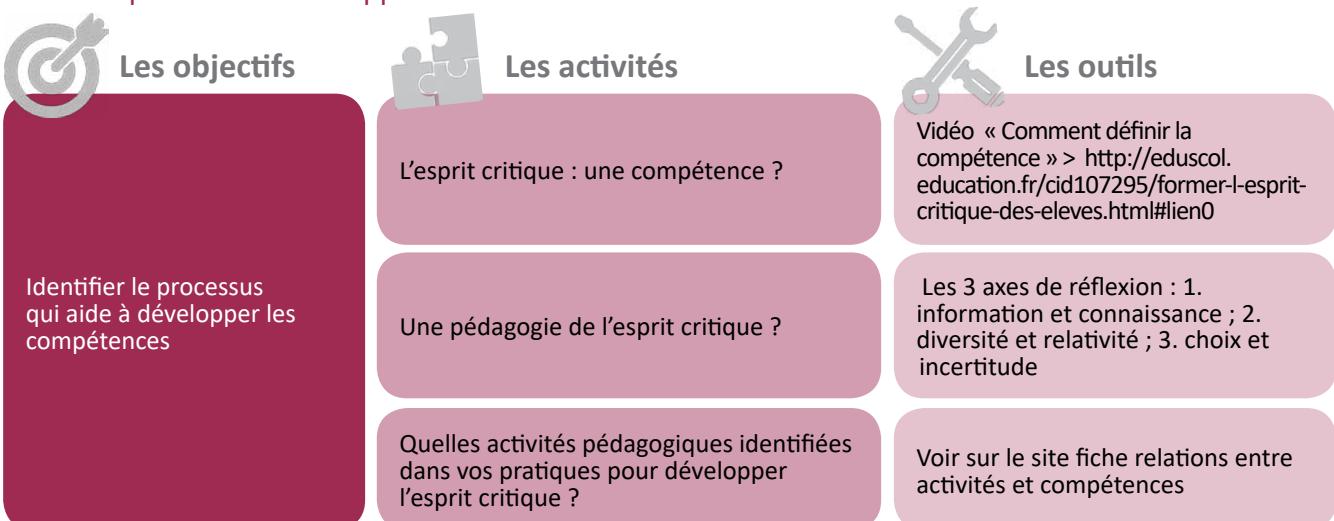
Temps de formation 1

Représentations et clarification de l'esprit critique



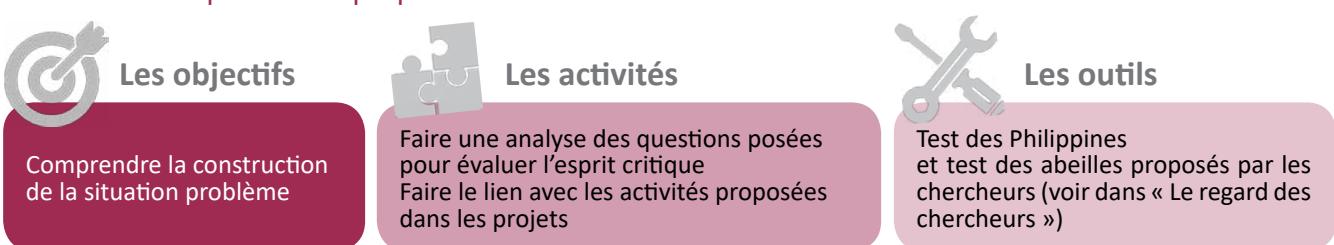
Temps de formation 2

Les compétences à développer



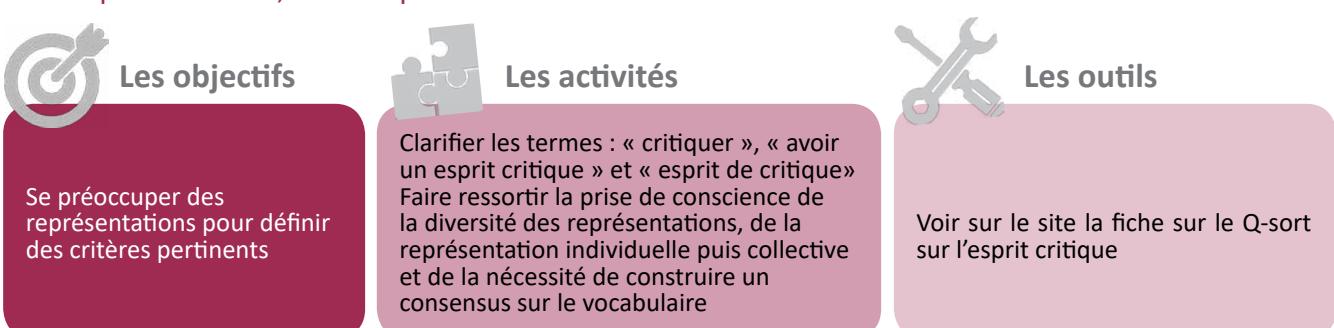
Temps de formation 3

Les situations problèmes proposées comme outil de vérification



Temps de formation 4

Les représentations, un outil pour les situations éducatives



Temps de formation 5

Questionnement-situation problème ou espace de problématisation



Les objectifs

Admettre que tensions, oppositions sont des aspects de la réalité et non des défauts ou des signes d'erreurs



Les activités

Analysier les liens entre les activités développées et les questions posées dans le test des abeilles
- se poser la question de la pertinence de la situation-problème au regard **des activités** proposées pour développer l'esprit critique
- se poser la question de la pertinence de la situation-problème au regard des **indicateurs et des descripteurs** pour mesurer les compétences



Les outils

Analyse de diverses situations proposées aux élèves dans le test « *Philippines* » et le test « *abeilles* »

Temps de formation 6

Organiser les activités de formation autour des cinq rubriques



Les objectifs

Trouver les liens entre compétence /descripteurs et activités / indicateurs



Les activités

- à partir de la réflexion conduite dans le temps 2 de formation, faire les liens entre la compétence recherchée et l'activité proposée
- identifier des indicateurs et des descripteurs qui permettront de mesurer l'approche de la compétence



Les outils

Voir sur le site la fiche « *articulation activités compétences* »



Bibliographie

- Marie Gaussel, « *Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen* », Dossier de veille de l'IFE, n°108, février 2016, 24p.
Téléchargeable sur le site de l'ENS de Lyon: <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/108-fevrier-2016.pdf>
- Gérard de Vecchi, *Former à l'esprit critique*, tome 1, *Pour une pensée libre*, ESF éditeur, 2015.
- « *A l'école de l'esprit critique* », fiche Eduscol
consultable en ligne sur: http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2016/31/3/a_l_ecole_de_l_esprit_critique_680313.pdf
- Vidéo Jérôme Grondeux : <https://www.dailymotion.com/video/x4u8e7t>

On trouvera ici un modèle spécifique d'organisation des activités de formation, tel qu'il a été utilisé dans le cadre du projet ACTECIM. Ce modèle est conçu pour préparer les élèves à faire face avec succès à des problèmes qu'ils n'ont jamais rencontrés auparavant sous cette forme, tout en faisant le meilleur usage possible des ressources cognitives et motivationnelles dont ils disposent.

Les activités du projet ACTECIM ont pour objectif d'améliorer les compétences visées par le projet européen ACTECIM (approche critique, citoyenneté active, complexité, interculturalité). L'Italie a, en particulier, mis l'accent sur deux compétences : *approche critique* et *citoyenneté active*, décrites ci-après.

Compétences relatives à l'approche critique

La pensée critique est une activité cognitive associée à l'utilisation d'un large spectre de nos facultés mentales (Cottrell, 2011). Apprendre à penser de manière critique, analytique et en procédant à une évaluation, en utilisant des processus mentaux tels que l'attention, la catégorisation, la sélection et le jugement, représente un moyen d'acquérir et d'assimiler des informations fiables sur le monde qui nous entoure et d'y développer des prises de position conscientes et bien fondées.

L'adoption d'une approche critique exige un investissement en ressources physiques (pour trouver les meilleures sources d'information) et mentales (pour les analyser, les évaluer, les synthétiser et produire des idées cohérentes et démontrables à partir de celles-ci), de telle manière qu'il arrive souvent que les gens préfèrent adopter des positions non critiques prises par d'autres, jugées, à tort ou à raison, comme représentant des sources fiables. De plus, l'exercice de la pensée critique peut être limité par des raisons émotionnelles et affectives. Tout cela pose le problème de l'élaboration et de la diffusion de croyances naïves, non fondées, déformées et parfois complètement fausses, qui donnent lieu à des stéréotypes et à des préjugés (Villano, 2013). Les systèmes de croyance sont souvent profondément enracinés dans l'esprit humain et

orientent les choix des personnes, en remplaçant de cette manière la pensée logique, rationnelle et critique.

Adopter une approche critique signifie, par exemple, vérifier systématiquement si les informations concernant les faits correspondent effectivement à la réalité, si les sources d'information sont fiables, si les raisonnements qui sont proposés sont transparents, susceptibles d'être contrôlés, cohérents d'un point de vue logique, confirmés par des sources indépendantes, soutenus par des arguments et complets, à savoir qui ne donnent pas seulement une idée partielle de la situation.

Il est important d'être bien conscient que tout message, obtenu personnellement ou par le biais des médias, contient des points de vue et des valeurs qui ont une influence sur sa signification et qui sont susceptibles de contribuer à constituer les nôtres, en nous amenant ainsi à raisonner selon certaines perspectives tout en négligeant d'autres. La perspective critique est donc en mesure de nous amener à nous concentrer sur les arrière-plans implicites des messages, sur la représentation du monde que ceux-ci ont pour effet de véhiculer, du point de vue des valeurs, des principes éthiques, des perspectives culturelles ainsi que des modèles implicites et explicites du monde.

Un élève qui adopte une approche critique est en mesure d'élaborer les bonnes questions à poser à l'égard de la réalité et d'y trouver de bonnes réponses, en faisant un usage approprié des ressources disponibles en matière d'information, dans le but de : a) juger de la crédibilité des sources d'information ; b) identifier les hypothèses, les preuves factuelles, les conclusions, les motivations des arguments qui lui sont proposés et si elles sont acceptables ou non ; c) élaborer une position personnelle et originale sur un sujet, en tirant des conclusions logiquement fondées et les défendre par des arguments appropriés ; d) expliciter le sens des termes utilisés, récolter des preuves factuelles qui appuient et n'appuient pas ses propres arguments, en montrant qu'il est capable de prendre également en compte des éléments de preuve qui ne lui sont pas favorables.

L'approche critique est basée sur la lecture et l'écoute d'une vaste gamme de

positions, sur l'extraction des assertions fondamentales (propositions simples) qui les résument, sur l'analyse et l'évaluation de ces assertions et de leurs implications éventuelles, sur leur regroupement en catégories sur la base de leur similitude, sur l'extrapolation de résumés et de conclusions qui reflètent de manière adéquate la complexité du sujet.

Il est possible de développer la pensée critique par l'éducation, en travaillant sur les capacités critiques, qui sont formées par les processus mentaux susmentionnés, mais aussi sur une attitude critique, c'est-à-dire sur la volonté d'exercer systématiquement ces capacités dans une multitude de situations de la vie réelle, en surmontant les barrières émotionnelles et les tentatives de simplification excessive de la réalité.

Compétences relatives à l'engagement citoyen

Le terme « citoyenneté » indique une appartenance à une entité publique organisée, composée d'un groupe de personnes qui partagent un ensemble de valeurs fondamentales, ceux-ci guidant les choix et les actions de la communauté. Cet ensemble de valeurs se traduit par un ensemble de droits et de devoirs qui sont regroupés dans des codes spécifiques (par exemple la Charte constitutionnelle). Les droits sont divisés en droits civils (par exemple, liberté de pensée et d'opinion, liberté de réunion et d'association, liberté de professer sa religion), droits politiques (par exemple, droit de vote, droit d'être élu à une fonction publique, droit de faire partie d'un parti politique, droit d'accéder à une fonction publique), droits sociaux (par exemple, droit à la santé, aux soins et à l'assistance, même en cas d'indigence, droit à l'éducation, droit au travail, droit de grève). Les devoirs sont liés au devoir du travail, à la défense de la patrie, à l'obligation de payer les impôts, à la fidélité envers les institutions et à l'obligation de respecter leurs lois.

L'état de « citoyen » est toujours actif, puisque ce terme s'oppose au « sujet », c'est-à-dire le sujet passif de décisions prises d'en

haut, n'ayant pas d'autre action à accomplir que celle d'obéir. Le terme « citoyenneté active » (Moro, 1998) souligne encore davantage ce rôle participatif des sujets à l'action civique sous ses multiples formes, en partant de l'implication dans le processus décisionnel qui conduit aux choix de la communauté (ex. le droit de vote), en passant par la mobilisation des ressources humaines, techniques et financières pour la protection des droits ainsi que pour la prise en charge et le développement des biens communs (ex. payer les impôts, respecter le bien public, s'engager dans le bénévolat et les associations sans but lucratif).

La citoyenneté active implique que l'on soit conscient de ses droits et devoirs, que l'on soit informé quand on utilise les médias comme des outils de participation, en écoutant et en respectant les arguments d'autrui et en exprimant ses opinions sans abus d'autorité, en recherchant une confrontation constructive, ouverte et démocratique. Un citoyen actif ne développe pas seulement sa propre conscience, mais aide aussi les autres à développer la leur, même si leur pensée ne coïncide pas avec la sienne.

Ce faisant, le citoyen actif utilise consciemment les médias pour informer et mettre différents groupes de personnes en relation entre eux, il s'engage à susciter des occasions de communication, de réflexion interpersonnelle, de dialogue de groupe, de discussion sur les questions qui concernent la communauté, de réflexion, de développement et de diffusion de modèles, d'expériences, de récits. La participation par les médias peut concerner des communautés restreintes (par exemple, des groupes d'amis ou des sous-groupes caractérisés par des sous-cultures) ou l'ensemble de la communauté, en s'ouvrant à celle-ci et en contribuant à en élaborer la culture et à en diffuser les valeurs.

S'interroger sur les valeurs qui guident le citoyen au cours de sa participation, physique et/ou médiatique, à la vie de la communauté, signifie par conséquent analyser la contribution que celui-ci apporte à la construction d'une culture partagée et susceptible d'être reproduite par les médias eux-mêmes. Les questions guides sont les suivantes : la manière que j'ai de m'informer est-elle ouverte et consciente ? les messages que j'envoie, les produits médiatiques que j'utilise, modifient-ils mes rapports avec le monde ? Est-ce qu'ils m'aident à mieux comprendre la réalité ? Est-ce qu'ils me mettent en contact avec les autres ? De quelle manière ?

Profils de compétence et rubriques d'auto-évaluation

On trouvera ci-après les profils de compétences et les rubriques d'évaluation concernant les compétences approche critique, citoyenneté active, complexité, interculturalité, développés et utilisés dans le cadre du projet ACTECIM, en relation avec le test proposé aux étudiants sur les problèmes climatiques aux Philippines.

NB : on trouvera en annexe une description détaillée et structurée des activités conduites en classe avec les élèves, ainsi que des premiers éléments d'évaluation des séquences proposées en termes d'impact dans la classe et auprès des élèves.



Profils de compétences APPROCHE CRITIQUE

Profil de compétence Questions 1, 2, 3	Performances Niveau A	Performances Niveau B	Performances Niveau C	Performances Niveau D
Structures d'interprétation	<p>L'élève reconnaît que la position des auteurs des deux articles est identique. L'élève reconnaît que le premier article présente une position générale et non documentée, tandis que le second a une position bien structurée et documentée avec précision, qui fait des références appropriées à des études scientifiques. L'élève reconnaît que le second article offre des explications alternatives (fluctuations naturelles, sous-estimation de la force destructrice des cyclones passés) que le premier ne fournit pas. L'élève reconnaît que les deux articles ont un style journalistique, bien qu'on ne dispose pas de suffisamment de données pour dire exactement qui les a écrits. L'élève reconnaît que l'objectif de ces deux articles consiste à démentir le mythe d'un lien direct entre le changement climatique et l'augmentation du nombre, de l'intensité et de la force destructrice des cyclones.</p>	<p>L'élève reconnaît, avec suffisamment de précision, la plupart des principales caractéristiques des deux articles : la position des auteurs des deux articles est identique. Le premier article présente une position générale et non documentée, tandis que le second a une position bien structurée et documentée avec précision, qui fait des références appropriées à des études scientifiques ; le deuxième article propose des explications alternatives (fluctuation naturelle, sous-estimation de la force destructrice des cyclones passés) que le premier ne fournit pas ; les deux articles ont un style journalistique, bien qu'on ne dispose pas de suffisamment de données pour dire exactement qui les a écrits. L'objectif de ces deux articles consiste à démentir le mythe d'un lien direct entre le changement climatique et l'augmentation du nombre, de l'intensité et de la force destructrice des cyclones.</p>	<p>L'élève ne reconnaît qu'une ou deux caractéristiques clés des deux articles.</p>	<p>L'élève ne reconnaît les principales caractéristiques des deux articles que s'il est guidé par l'enseignant.</p>
Structures d'action	<p>L'élève produit une analyse comparative critique correcte et complète des deux articles. L'élève attribue correctement les 2 articles à leurs auteurs potentiels, en ne présentant pas ses conclusions comme étant définitives et certaines.</p>	<p>L'élève fournit une analyse comparative critique des deux articles avec quelques inexactitudes, mais qui est substantiellement correcte et complète. L'élève attribue les deux articles à leurs auteurs potentiels d'une manière substantiellement correcte et ne tire pas de conclusions définitives.</p>	<p>L'élève produit une analyse critique comparative minimale mais correcte des deux articles. L'élève attribue les deux articles aux auteurs potentiels d'une manière qui est substantiellement correcte.</p>	<p>L'élève ne produit une analyse critique comparative superficielle des deux articles que s'il est guidé par l'enseignant.</p>

**Profil de compétence
Questions 1, 2, 3**

Structures d'autorégulation

Performances Niveau A

L'élève justifie ses choix et les motive de manière appropriée. L'élève procède à une autoévaluation correcte de sa performance (lors d'une séance ultérieure) à l'aide d'une grille de critères qui lui est fournie par l'enseignant (voir liste de critères 1 pages suivantes). L'élève doit expliquer comment il a utilisé les informations dont il dispose pour tirer les conclusions présentées.

Performances Niveau B

L'élève éprouve des difficultés à :
- justifier ses choix et les motiver de manière appropriée ;
- procéder à une autoévaluation correcte de ses performances (au cours d'une séance ultérieure) à l'aide d'une grille de critères qui lui est fournie par l'enseignant (voir liste des critères 1) ;
- expliquer comment il a utilisé les informations qui sont à sa disposition pour tirer les conclusions présentées.

Performances Niveau C

L'élève éprouve de sérieuses difficultés à :
- justifier ses choix et les motiver de manière appropriée ;
- procéder à une autoévaluation correcte de ses performances (au cours d'une séance ultérieure) à l'aide d'une grille de critères qui lui est fournie par l'enseignant (voir liste des critères 1) ;
- expliquer comment il a utilisé les informations qui sont à sa disposition pour tirer les conclusions présentées.

Performances Niveau D

L'élève éprouve de sérieuses difficultés à :
- justifier ses choix et les motiver de manière appropriée ;
- procéder à une autoévaluation correcte de ses performances (au cours d'une séance ultérieure) à l'aide d'une grille de critères qui lui est fournie par l'enseignant (voir liste des critères 1) ;
- expliquer comment il a utilisé les informations qui sont à sa disposition pour tirer les conclusions présentées.

Profils de compétences CITOYENNETÉ

Profil de compétence Questions 4, 5, 6	Performances Niveau A	Performances Niveau B	Performances Niveau C	Performances Niveau D
Structures d'interprétation	<p>L'élève reconnaît dans les textes des deux articles toutes les informations qui peuvent être contrôlées par une recherche sur le Web : existence de deux études importantes en 2005, le nombre minimum de cyclones n'a pas augmenté après le deuxième millénaire, l'augmentation récente de leur intensité est une hypothèse pour le moins discutable, il n'y a pas de consensus au sein de la communauté scientifique sur l'influence du réchauffement climatique sur l'activité des cyclones, on manque de perspective pour savoir si l'augmentation actuelle de la fréquence des cyclones de catégorie quatre ou cinq représente une forte tendance ou se présente comme une simple fluctuation naturelle, le diplôme universitaire scientifique et la position de Christopher Landsea, les simulations informatiques ne permettent pas de prédire une évolution significative du nombre de cyclones qui sont liés à un réchauffement climatique.</p>	<p>L'élève reconnaît, avec suffisamment de précision, dans le texte des deux articles, la plupart des informations qui peuvent être contrôlées par une recherche sur le Web.</p>	<p>L'élève ne reconnaît dans son esprit qu'une ou deux informations qui peuvent être vérifiées par une recherche sur le Web.</p>	<p>L'élève ne reconnaît les informations qui peuvent être contrôlées que s'il est guidé par l'enseignant.</p>

**Profil de compétence
Questions 1, 2, 3**

**Performances
Niveau A**

**Performances
Niveau B**

**Performances
Niveau C**

**Performances
Niveau D**

**Structures
d'action**

L'élève trouve les deux pages web d'où ont été tirés les textes des deux articles. L'élève vérifie, par une recherche effectuée sur le Web, toutes les informations contrôlables (voir les structures d'interprétation) et trouve des sources fiables pour les confirmer ou non. L'élève produit un rapport ordonné et détaillé qui illustre les résultats de son examen. L'élève formule des hypothèses sur les actions possibles. L'élève dresse une liste d'actions réalisables auxquelles il peut se consacrer.

L'élève trouve les deux pages web dont ont été tirés les textes des deux articles. L'élève contrôle la plupart des informations susceptibles d'être vérifiées en faisant des recherches sur le Web. (voir structures d'interprétation) et trouve des sources fiables pour les confirmer ou non. L'élève produit un rapport qui est实质iellement ordonné et suffisamment détaillé pour illustrer les résultats du contrôle qu'il a effectué. L'élève formule des hypothèses suffisamment plausibles quant aux actions possibles. L'élève dresse une liste d'actions réalisables suffisamment plausibles qu'il est susceptible d'effectuer.

L'élève trouve les deux pages web dont ont été tirés les textes des deux articles. L'élève vérifie, par une recherche effectuée sur le Web, une partie des informations contrôlables (voir les structures d'interprétation) et trouve des sources fiables pour les confirmer ou non. L'élève produit un rapport minimal mais correct qui illustre les résultats de son contrôle. Il présente des hypothèses minimales, mais plausibles, quant aux actions possibles. L'élève dresse une liste d'actions réalisables minimales, mais plausibles, dans lesquelles il pourrait s'engager.

L'élève ne vérifie les informations et ne produit un rapport minimal que s'il est guidé par l'enseignant.

**Structures
d'autorégulation**

L'élève justifie ses choix et les motive de manière appropriée. L'élève procède à une auto-évaluation correcte de ses performances (au cours d'une séance ultérieure) à l'aide d'une grille de critères qui lui est fournie par l'enseignant (voir liste de critères 2 pages suivantes) L'élève doit expliquer comment il a utilisé les informations dont il dispose pour tirer les conclusions présentées.

L'élève éprouve des difficultés à :

- justifier ses choix et les motiver de manière appropriée ;
- procéder à une auto-évaluation correcte de ses performances (au cours d'une séance ultérieure) à l'aide d'une grille de critères qui lui est fournie par l'enseignant (liste des critères 2) ;
- expliquer comment il a utilisé les informations qui sont à sa disposition pour tirer les conclusions présentées.

L'élève éprouve de sérieuses difficultés à :

- justifier ses choix et les motiver de manière appropriée ;
- procéder à une auto-évaluation correcte de ses performances (au cours d'une séance ultérieure) à l'aide d'une grille de critères qui lui est fournie par l'enseignant (liste des critères 2) ;
- expliquer comment il a donné les informations qui sont à sa disposition pour tirer les conclusions présentées.

L'élève éprouve de sérieuses difficultés à :

- justifier ses choix et les motiver de manière appropriée ;
- procéder à une auto-évaluation correcte de ses performances (au cours d'une séance ultérieure) à l'aide d'une grille de critères qui lui est fournie par l'enseignant (liste des critères 2) ;
- expliquer comment il a donné les informations qui sont à sa disposition pour tirer les conclusions présentées.

Profils de compétences COMPLEXITÉ

Profil de compétence Questions 7, 8, 9	Performances Niveau A	Performances Niveau B	Performances Niveau C	Performances Niveau D
Structures d'interprétation	<p>Dans le document, l'élève saisit les éléments clés de la situation (climat tropical de l'archipel, vitesse du vent des super-cyclones, fréquence des super-cyclones, réduction des mangroves, différence d'impact des cyclones entre les Philippines et le Queensland australien, problèmes de santé publique liés aux destructions matérielles, etc.) et rétablit les liens entre ces éléments clés (rôle de barrière et stabilisation rempli par les mangroves, géographie insulaire et difficulté de déplacement des populations en cas d'alerte, type d'habitat et vulnérabilité par rapport aux aléas climatiques, niveau de développement économique et niveau d'investissement dans la prévention des dangers et possibilité de diffusion des alertes, etc.)</p> <p>L'étudiant constate des lacunes dans l'information (nombre d'habitants et répartition des populations côtières, lien entre le changement climatique et la fréquence ou l'intensité des supercyclones, différences des infrastructures entre les Philippines et le Queensland australien, etc.) et identifie les points nébuleux (mécanisme de formation des cyclones et lien avec l'augmentation de la température des océans ou de l'atmosphère, nature des dommages et mécanismes de protection existants, choix politiques et modalités d'investissement économique dans la prévision et la prévention des risques météorologiques, moyens de locomotion et organisation des plans de mise en sécurité).</p>	<p>L'élève saisit avec suffisamment de précision la plupart des éléments clés de la situation dans les documents et établit des liens entre ces éléments clés.</p> <p>L'élève reconnaît, avec suffisamment de précision, les lacunes dans l'information et détermine quels sont les points nébuleux..</p>	<p>L'élève ne saisit qu'un ou deux éléments clés de la situation dans les documents et n'établit que des liens minimes entre ces éléments clés.</p> <p>L'élève ne reconnaît qu'une ou deux lacunes d'information et n'identifie qu'un ou deux points nébuleux.</p>	<p>L'élève ne saisit les éléments clés de la situation dans les documents, n'établit des liens, ne constate les lacunes dans l'information et n'identifie les points nébuleux que s'il est guidé par l'enseignant.</p>

Profil de compétence Questions 1, 2, 3	Performances Niveau A	Performances Niveau B	Performances Niveau C	Performances Niveau D
Structures d'action	<p>L'élève organise les éléments de la situation dans le cadre d'une élaboration intelligible (qui relie les causes et les conséquences avec des boucles de rétroaction). L'étudiant prévoit les enquêtes qui restent à mener à bien (liens entre le mécanisme de formation des cyclones et l'évolution des températures de surface, évolution de la fréquence des supercyclones, autres risques naturels aux Philippines, géographie et possibilités de mise en sécurité, évolution des niveaux de développement économique et possibilités de prévention, stratégies internationales et politiques nationales face aux risques naturels, en particulier, dans ce cas-ci, les problèmes météorologiques, etc.).</p>	<p>L'élève organise les éléments de la situation au sein d'une élaboration suffisamment intelligible. L'élève prévoit avec suffisamment de précision les enquêtes qui doivent encore être menées à bien.</p>	<p>L'élève organise les éléments de la situation au sein d'une élaboration suffisamment intelligible. L'élève prévoit avec suffisamment de précision les enquêtes qui doivent encore être menées à bien.</p>	<p>L'élève n'organise les éléments de la situation dans le cadre d'une construction minimale et ne prévoit de manière minimale les enquêtes qui restent à effectuer que s'il est guidé par l'enseignant.</p>
Structures d'autorégulation	<p>L'élève justifie ses choix et les motive de manière appropriée. L'élève s'auto-évalue correctement (lors d'une séance ultérieure) à l'aide d'une grille de critères fournie par l'enseignant (voir liste de critères 3 pages suivantes). L'élève explique comment il a utilisé les informations à sa disposition pour tirer les conclusions présentées.</p>	<p>L'élève éprouve des difficultés à : <ul style="list-style-type: none"> - justifier ses choix et les motiver de manière appropriée ; - procéder à une auto-évaluation correcte de ses performances (au cours d'une séance ultérieure) à l'aide d'une grille de critères qui lui est fournie par l'enseignant (voir liste des critères 3) ; - expliquer comment il a utilisé les informations qui sont à sa disposition pour tirer les conclusions présentées. </p>	<p>L'élève éprouve de sérieuses difficultés à : <ul style="list-style-type: none"> - justifier ses choix et les motiver de manière appropriée ; - procéder à une auto-évaluation correcte de ses performances (au cours d'une séance ultérieure) à l'aide d'une grille de critères qui lui est fournie par l'enseignant (voir liste des critères 3) ; - expliquer comment il a utilisé les informations qui sont à sa disposition pour tirer les conclusions présentées. </p>	<p>L'élève éprouve de sérieuses difficultés à : <ul style="list-style-type: none"> - justifier ses choix et les motiver de manière appropriée ; - procéder à une auto-évaluation correcte de ses performances (au cours d'une séance ultérieure) à l'aide d'une grille de critères qui lui est fournie par l'enseignant (voir liste des critères 3) ; - expliquer comment il a utilisé les informations qui sont à sa disposition pour tirer les conclusions présentées. </p>

Profils de compétences INTERCULTURALITE

Profil de compétence Questions 10, 11, 12	Performances Niveau A	Performances Niveau B	Performances Niveau C	Performances Niveau D
Structures d'interprétation	<p>L'élève identifie dans le texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les éléments clés permettant de définir les solutions possibles au problème des conséquences du changement climatique (position géographique, démographique, culturelle, éducative, économique, écologique) ; - les éléments d'information qui sont utiles pour exprimer sa manière de percevoir et de représenter du point de vue psycho-social la population concernée ; - les éléments clés de la situation qui peuvent engendrer des sentiments d'empathie (problèmes humanitaires aux Philippines causés par des événements météorologiques extrêmes, sentiments des personnes frappées par des conditions météorologiques extrêmes). <p>L'élève identifie dans les textes les éléments liés aux valeurs clés de l'interculturalisme, qui, si elles sont intériorisées et exprimées, peuvent contribuer à la résolution des problèmes sociaux et aux conséquences du changement climatique (besoin d'aide internationale pour l'aide humanitaire apportée aux familles et aux enfants touchés et pour atténuer les causes et les conséquences du changement climatique, nécessité d'un dialogue interculturel, besoin d'empathie avec les personnes qui sont en difficulté).</p>	<p>L'élève identifie avec suffisamment de précision, pour la plupart :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les éléments clés permettant de définir les solutions possibles au problème des conséquences du changement climatique (position géographique, démographique, culturelle, éducative, économique, écologique) ; - les éléments d'information qui sont utiles pour exprimer sa manière de percevoir et de représenter du point de vue psycho-social la population concernée ; - les éléments clés de la situation qui peuvent engendrer des sentiments d'empathie (problèmes humanitaires aux Philippines causés par des événements météorologiques extrêmes, sentiments des personnes frappées par des conditions météorologiques extrêmes). <p>L'élève identifie dans les textes, avec une précision suffisante, la plupart des éléments liés aux valeurs clés de l'interculturalisme qui, si elles sont intériorisées et manifestées, peuvent contribuer à la solution des problèmes sociaux qui sont la conséquence du changement climatique (besoin d'aide internationale pour l'aide humanitaire apportée aux familles et aux enfants touchés et pour atténuer les causes et les conséquences du changement climatique, nécessité d'un dialogue interculturel, besoin d'empathie avec les personnes qui sont en difficulté).</p>	<p>L'élève n'identifie qu'un ou deux éléments et valeurs clés dans les textes.</p>	<p>L'élève n'identifie les éléments et les valeurs clés des textes que s'il est guidé par l'enseignant.</p>

**Profil de compétence
Questions 1, 2, 3**

**Performances
Niveau A**

**Performances
Niveau B**

**Performances
Niveau C**

**Performances
Niveau D**

**Structures
d'action**

L'élève effectue des analyses diagnostiques (= ce qui s'est passé et pourquoi) et pronostiques (= ce qui peut arriver à l'avenir, si rien ne change, et pourquoi) concernant la situation aux Philippines, en particulier, et le changement climatique global, en général. Dans les analyses, il soutient le dialogue interculturel et la solidarité internationale en tant que solutions permettant de prévenir et de résoudre les problèmes liés au changement climatique. L'élève développe des solutions originales, créatives et non triviales apportées au problème « Que pourriez-vous faire pour aider les garçons/filles des Philippines ? ».

L'élève procède avec une précision suffisante à des analyses diagnostiques et pronostiques concernant la situation aux Philippines, en particulier, et le changement climatique mondial, en général. Dans les analyses, il soutient de manière substantiellement correcte le dialogue interculturel et la solidarité internationale comme représentant des solutions permettant de prévenir et de résoudre les problèmes liés au changement climatique. L'élève développe des solutions non triviales pour résoudre le problème « Que pourriez-vous faire pour aider les garçons/filles des Philippines ? ».

L'élève procède à des analyses diagnostiques et pronostiques minimales concernant la situation aux Philippines. Dans ses analyses, il ne soutient que de manière minimale le dialogue interculturel dans le cadre de la solidarité internationale. L'élève développe des solutions minimales/banales pour résoudre le problème « Que pourriez-vous faire pour aider les garçons/filles des Philippines ? ».

L'élève n'effectue des analyses diagnostiques et pronostiques concernant la situation aux Philippines et n'élabore des solutions au problème « Que pourriez-vous faire pour aider les garçons/filles des Philippines ? » que s'il est guidé par l'enseignant.

**Structures
d'autorégulation**

L'élève justifie ses choix et les motive de manière appropriée. L'élève s'auto-évalue correctement (lors d'une séance ultérieure) à l'aide d'une grille de critères fournie par l'enseignant (voir liste de critères 4 pages suivantes). L'élève doit expliquer comment il a utilisé les informations dont il dispose pour tirer les conclusions présentées.

L'élève éprouve des difficultés à :

- justifier ses choix et les motiver de manière appropriée ;
- procéder à une auto-évaluation correcte de ses performances (au cours d'une séance ultérieure) à l'aide d'une grille de critères qui lui est fournie par l'enseignant (voir Liste des critères 4) ;
- expliquer comment il a bien utilisé les informations qui sont à sa disposition pour tirer les conclusions présentées.

L'élève éprouve de sérieuses difficultés à :

- justifier ses choix et les motiver de manière appropriée ;
- procéder à une auto-évaluation correcte de ses performances (au cours d'une séance ultérieure) à l'aide d'une grille de critères qui lui est fournie par l'enseignant (voir liste des critères 4) ;
- expliquer comment il a bien utilisé les informations qui sont à sa disposition pour tirer les conclusions présentées.

L'élève éprouve de sérieuses difficultés à :

- justifier ses choix et les motiver de manière appropriée ;
- procéder à une auto-évaluation correcte de ses performances (au cours d'une séance ultérieure) à l'aide d'une grille de critères qui lui est fournie par l'enseignant (voir liste des critères 4) ;
- expliquer comment il a utilisé les informations qui sont à sa disposition pour tirer les conclusions présentées.



Fiche pratique

Auto-évaluation APPROCHE CRITIQUE

Nom _____ Prénom _____ Classe _____

N° Registre _____

École _____ Ville _____

Liste des critères 1-Approche critique (document remis aux élèves après la fin du test au cours d'une deuxième session, en demandant d'auto-évaluer leur travail).

Relisez les réponses que vous avez données aux 3 questions Q1, Q2, Q3 et, pour chacun des critères, indiquez un point fort et un point faible de vos réponses :

<i>Critères</i>	<i>Force (ce que je pense avoir bien fait et pourquoi)</i>	<i>Faiblesse (ce que je pense pouvoir améliorer et comment)</i>
Reconnaissance de la position des auteurs des deux articles		
Reconnaissance de la méthode et de la documentation permettant de soutenir la position des auteurs des 2 articles		
Reconnaissance des explications alternatives fournies par les deux articles		
Reconnaissance de l'auteur des articles et des données disponibles pour y procéder		
Reconnaissance de l'objet des deux articles		
Analyse comparative critique des deux articles		



Fiche pratique

Auto-évaluation CITOYENNETÉ

Nom _____ Prénom _____ Classe _____
N° Registre _____
École _____ Ville _____

Liste des critères 2- Citoyenneté (document remis aux élèves après la fin du test au cours d'une deuxième session, leur demandant d'auto-évaluer leur travail).

Relisez les réponses que vous avez données aux 3 questions Q4, Q5, Q6 et, pour chacun des critères, indiquez un point fort et un point faible de vos réponses :

Critères	<i>Force (ce que je pense avoir bien fait et pourquoi)</i>	<i>Faiblesse (ce que je pense pouvoir améliorer et comment)</i>
Localisation dans le texte des deux articles des informations susceptibles d'être contrôlées par une recherche sur le Web		
Recherche des deux pages Web dont les textes des deux articles ont été extraits		
Contrôle des informations des deux articles pour la recherche sur le Web		
Fiabilité des sources utilisées pour le contrôle		
Rapport de la documentation des résultats du contrôle		
Hypothèses sur les actions possibles		
Faisabilité réelle des actions envisagées		



Fiche pratique

Auto-évaluation COMPLEXITÉ

Nom _____ Prénom _____ Classe _____
N° Registre _____
École _____ Ville _____

Liste des critères 3- Complexité (document remis aux élèves après la fin du test au cours d'une deuxième session, leur demandant d'auto-évaluer leur travail).

Relisez les réponses que vous avez données aux 3 questions Q7, Q8, Q9 et, pour chacun des critères, indiquez un point fort et un point faible de vos réponses :

Critères	Force (<i>ce que je pense avoir bien fait et pourquoi</i>)	Faiblesse (<i>ce que je pense pouvoir améliorer et comment</i>)
Identification des éléments clés de la situation dans les documents		
Identification des liens entre ces éléments clés		
Reconnaissance des lacunes dans les informations au sein des documents		
Organisation des éléments de la situation en une élaboration intelligible		
Prévision des enquêtes encore à effectuer		



Fiche pratique

Auto-évaluation INTERCULTURALITE

Nom _____ Prénom _____ Classe _____
N° Registre _____
École _____ Ville _____

Liste des critères 4- Interculturalité (document remis aux élèves après la fin du test au cours d'une deuxième session, leur demandant d'auto-évaluer leur travail).

Relisez les réponses que vous avez données aux 3 questions Q10, Q11, Q12 et, pour chacun des critères, indiquez un point fort et un point faible de vos réponses :

Critères	Force (<i>ce que je pense avoir bien fait et pourquoi</i>)	Faiblesse (<i>ce que je pense pouvoir améliorer et comment</i>)
Identification des éléments clés de notre réalité et des éléments clés de la réalité décrits dans les articles et élaboration de connexions		
Description de ses propres perceptions et de ses propres manières de procéder à une représentation psycho-sociale (= comment voyez-vous la vie des autres) des personnes affectées par les événements décrits		
Description des éléments clés de la situation qui peuvent engendrer des sentiments d'empathie (= se mettre à la place des jeunes gens /jeunes filles appartenant à des cultures différentes, voir le monde tel qu'ils le voient)		
Caractère exhaustif et pertinent des analyses diagnostiques (= ce qui s'est passé et pourquoi) et pronostiques (= ce qui peut arriver à l'avenir, si rien ne change, et pourquoi) de la situation aux Philippines		
Caractère exhaustif et original des propositions concernant ce qui peut être fait pour aider les jeunes gens/jeunes filles aux Philippines		

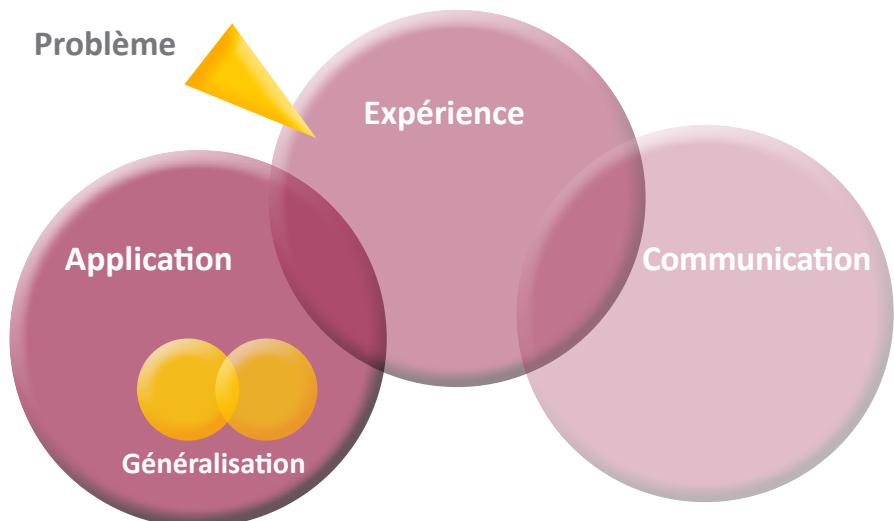
Un modèle pour structurer les activités d'enseignement : le cycle d'apprentissage expérientiel (CAE)

On présentera ci-après un modèle de structuration des activités didactiques basé sur le cycle d'apprentissage expérientiel ayant été à l'origine présenté par Pfeiffer et Jones, décrit dans la figure 1.

Le cycle proposé part d'un *problème*, qui doit être a) *ouvert*, c'est-à-dire admettre des solutions multiples, chacune présentant des points forts et des points faibles, et, dans tous les cas, n'ayant *jamais été abordé auparavant en classe* (tout au moins sous cette forme) sinon il ne stimulerait pas les compétences de niveau supérieur des élèves mais se limiterait à une simple reproduction mécanique des solutions déjà présentées par l'enseignant ; b) *significatif* pour les personnes auxquelles il est soumis, c'est-à-dire posant un défi et conçu pour engendrer une gratification, intrinsèque ou extrinsèque, quand on le résout ; c) porteur de *difficultés ciblées*, c'est-à-dire pas trop facile et pas trop difficile, mais conçu pour inciter les élèves à faire, de manière guidée, « ce petit pas supplémentaire » en mesure d'accroître leurs connaissances, leurs savoir-faire et leurs compétences actuelles ; d) à résoudre seuls, par binôme ou par petits groupes, mais toujours en s'appuyant sur *l'interaction* avec les camarades de classe et avec l'enseignant et sur la consultation d'un matériel pédagogique approprié.

La résolution du problème amène l'apprenant à faire une *expérience* dans un contexte social (par exemple, le groupe de la classe ou le groupe de formation). Chaque élève (ou chaque binôme ou le porte-parole du groupe) doit ensuite raconter son expérience (*communication*, c'est-à-dire procéder à une exposition orale/visuelle de ce qui a été vécu) et, avec l'aide de l'enseignant et du groupe de classe, identifier les forces et les faiblesses de la solution qu'il a proposé (ou qu'ils ont proposée) au problème de départ (*analyse*). L'enseignant, avec le groupe de classe, synthétisera ensuite les points forts de toutes les solutions qui sont apparues afin de produire (ou afin de proposer *à partir de zéro*) une ou plusieurs solutions optimales et d'extrapoler les principes généraux sur lesquels la ou les solutions optimales devraient être basées (*généralisation*), en invitant en outre la classe à faire des suggestions éventuelles sur d'autres situations du monde réel auxquelles ces principes pourraient être appliqués. L'enseignant proposera ensuite un autre problème auquel ces principes et solutions devraient s'appliquer (*application*) et ceci constituera le point de départ d'un nouveau cycle d'apprentissage expérientiel, en vertu d'un parcours en spirale.

Fig.1- Le cycle d'apprentissage expérientiel de Pfeiffer et Jones



Problème	L'enseignant propose à la classe un problème ouvert, stimulant, à résoudre seuls, par binômes, par groupes, en s'appuyant sur l'interaction avec les camarades de classe, l'enseignant, le matériel pédagogique (ex. : « Vous avez deux cartes téléphoniques avec des contrats différents. Laquelle des deux cartes téléphoniques devriez-vous utiliser pour effectuer les appels présentant la durée qui suit ? »). Le problème doit permettre aux élèves de posséder une certaine marge de liberté au cours de la présentation des solutions : les problèmes « fermés » ne sont pas adéquats, car ils se traduiraient par une simple réplication de solutions purement exécutives.
Expérience	Les élèves formulent des solutions possibles, en utilisant les ressources et les structures dont ils disposent actuellement, en faisant ainsi ressortir leurs idées préconçues (et leurs idées fausses) sur le sujet auquel le problème est lié.
Communication	Les élèves formulent des solutions possibles, en utilisant les ressources et les structures dont ils disposent actuellement, en faisant ainsi ressortir leurs idées préconçues (et leurs idées fausses) sur le sujet auquel le problème est lié.
Analyse	L'enseignant écrit sur le tableau, dans un tableau en deux colonnes, quelles sont les « bonnes idées » qui sont apparues et lesquelles doivent être considérées comme étant « moins bonnes » (« idées douteuses »), en expliquant aussi pourquoi. Il suggère alors de « bonnes idées » qui ne seraient pas apparues au cours de la discussion.
Généralisation	L'enseignant rassemble toutes les « bonnes idées » qui sont apparues (y compris celles qu'il a lui-même proposées), afin d'élaborer une ou plusieurs solutions « optimales » au problème. Ce faisant, il procède à une « leçon face à face » dans laquelle il fournit des ressources, des structures et des principes généraux qui sont utiles pour traiter les problèmes appartenant à la même famille que celle du problème initial. Il propose ensuite aux jeunes gens de présenter d'autres problèmes éventuels auxquels les ressources, les structures et les principes décrits pourraient s'appliquer.
Application	L'enseignant propose à la classe un problème similaire au premier (mais avec quelques éléments de difficulté supplémentaires, liés à l'interprétation, à l'action, à l'autorégulation, où les élèves peuvent mettre en évidence leurs marges d'indépendance) que les élèves doivent résoudre en appliquant les ressources, les structures, les principes ayant été présentés au cours de la phase de généralisation qui vient de s'achever.

L'organisation des activités d'enseignement selon le cycle d'apprentissage expérientiel de Pfeiffer et Jones présente de nombreux avantages. Tout d'abord, l'élève prend conscience qu'il peut y avoir de nombreuses solutions à un problème ouvert, certaines meilleures et d'autres moins bonnes, et que ses propres modèles d'interprétation et d'action ne sont pas les seuls possibles. Dans la comparaison avec les autres qui ressort des phases d'expérience et de communication, l'élève est invité à réfléchir sur ses propres interprétations et actions, en exerçant ainsi ses propres capacités d'autorégulation.

En deuxième lieu, l'attention de l'élève n'est pas centrée sur la solution du problème (le produit) mais sur le processus menant à une telle solution et sur les principes généraux qui peuvent être extrapolés à partir de celui-ci et appliqués à des problèmes similaires. L'élève apprend qu'il est important de résoudre le problème, mais qu'il

est beaucoup plus important de savoir comment expliquer *pourquoi il a été résolu justement de cette manière là* (cela est demandé de manière explicite à l'élève au cours de la phase de communication), d'extrapoler *les règles générales en vertu desquelles il est possible de résoudre des problèmes de ce type* (cela est demandé de manière explicite au groupe-classe au cours de la phase de généralisation) et de savoir *appliquer ce qui a été appris à une situation neuve* (cela est demandé de manière explicite à l'élève au cours de la phase d'application). Les activités didactiques structurées de cette manière invitent par conséquent les élèves à tenter de faire face à des problèmes sans cesse nouveaux, en les poussant à développer *simultanément* aussi bien les ressources cognitives que les structures de pensée qui orientent leur application, et ceci répond à plusieurs exigences parmi celles qui sont décrites dans le paragraphe 2 (figure 2).

Fig. 2 - Comment le cycle d'apprentissage expérientiel favorise la construction de ressources et de structures et répond aux demandes d'efficacité fondée sur des données probantes décrites au paragraphe 2.

Phase	Effets sur les ressources/structures	Exigences d'efficacité fondée sur des données probantes
Expérience	Mise à l'épreuve de ses propres ressources/structures et comparaisons de celles-ci avec celles de ses camarades (par exemple, comparaison des différentes manières proposées par les camarades de classe pour « analyser » le problème et le résoudre).	Engagement à atteindre des objectifs ambitieux. Programmes piagétiens (activation et utilisation de ses propres manières de procéder à des représentations mentales dans le cours de la résolution de problèmes). Apprentissage basé sur les problèmes (les élèves présentent de façon autonome une solution au problème proposé). Tutorat par les pairs (travail en binôme, avec un élève plus compétent et un autre qui l'est moins).
Communication	Explication de ses propres ressources / structures et acquisition de ressources/structures alternatives. Réflexion sur l'efficacité de ses propres ressources/structures par rapport à des ressources/structures alternatives (par exemple, prise de conscience de ne pas avoir tenu compte d'un aspect important du problème, apprentissage d'une stratégie inconnue qui a été mise en œuvre par les camarades de classe).	Programmes piagétiens (élaboration en profondeur de ses propres expériences). Rétroaction entre étudiants et enseignants (les élèves expliquent leurs idées préconçues sur le sujet). Auto-verbalisation (le rapporteur du binôme expose ce qui a été fait au cours de la phase d'expérience). Enseignement réciproque (le rapporteur du binôme explique la solution à la classe). Réflexion métacognitive (comparer ses propres solutions avec celles des autres groupes).
Analyse	Identification, avec l'aide de l'enseignant, des ressources/structures « adéquates » et « inadéquates » dans le cadre du problème (par exemple, les modèles interprétatifs qui conduisent à des stratégies de solution incorrectes ou inefficaces). Acquisition de nouvelles ressources/structures de la part de l'enseignant.	Programmes piagétiens (élaboration en profondeur de ses propres expériences). Rétroaction entre enseignant et étudiant (l'enseignant définit quelles sont les bonnes solutions et quelles sont les solutions douteuses) et entre étudiant et enseignant (les élèves exposent des critiques à l'égard du travail de leurs camarades de classe). Évaluation formative (mise à l'épreuve de ses propres méthodes de représentation mentales). Réflexion métacognitive (se demander où et pourquoi on s'est trompé).
Généralisation	Systématisation de ce qui a été appris et identification des ressources/structures « typiques » pour une famille de problèmes donnée. Optimisation de la charge cognitive par le biais de l'élaboration de « guides synthétiques » qui orientent l'élève vers la solution de cette famille de problème donnée.	Programmes piagétiens (élaboration de théories et isolation des principes clés). Feedback (rétroaction) entre enseignants et élèves (l'enseignant corrige toute représentation erronée). Évaluation formative (les élèves acquièrent des éléments pour améliorer leurs représentations mentales). Mise en évidence des points d'appui en vue d'un transfert. Enseignement de la résolution de problèmes (l'enseignant explique quelles sont les bonnes stratégies pour résoudre le problème de départ). Exemples de travail (l'enseignant illustre de bonnes solutions paradigmatisques par rapport au problème de départ).
Application	Mises à l'épreuve de nouvelles ressources/structures, définies au cours de la phase de Généralisation qui vient d'être réalisée, sur une nouvelle situation/problème.	Programmes piagétiens (application des théories et principes extrapolés de l'expérience à une nouvelle situation ou problème). Pratique et automatisation des nouvelles représentations mentales. Développement de mécanismes d'analogie. Pratique répartie au fil du temps.

Il est nécessaire de souligner que ces cinq étapes du processus de formation ne constituent pas une séquence rigide ; celle-ci est au contraire flexible, c'est-à-dire qu'il peut y avoir des moments où les différentes phases se chevauchent. La communication commence dès la phase d'expérience, car les élèves peuvent interagir les uns avec les autres.

L'analyse commence dès la phase de communication, quand l'enseignant écrit au tableau la solution qui vient d'être présentée par l'élève dans la colonne « Bonnes solutions » ou dans la colonne « Solutions discutables ». La généralisation commence dès la phase d'analyse, lorsque l'enseignant propose de « bonnes solutions » que les élèves n'ont pas dégagées. L'application commence dès la phase de

généralisation, lorsque les élèves doivent identifier des situations éventuelles possibles dans le monde réel auxquelles les ressources/structures qui viennent d'être définies peuvent être appliquées. L'expérience commence dès la phase d'application, lorsque les élèves sont appelés à utiliser des ressources/structures déjà définies mais dans un contexte qui présente des éléments de difficulté supplémentaires, et exige donc que chacun des élèves puisse « y mettre du sien. »

 Roberto TRINCHERO
Université de Turin (UNITO)
Turin - Italie

ANNEXE - Situations-problèmes élaborées pour amorcer un cycle d'apprentissage expérientiel

Sont ici présentées les cinq séquences pédagogiques imaginées et expérimentées dans les classes 2°C et 3°C de l'IIS Dalmasso di Pianezza, au cours du mois de novembre 2017.

Pour compléter, vous pouvez également

consulter :

La présentation du module de formation mis en place au Piémont (cf. point précédent)
Les fiches expériences des établissements piémontais (cf. section « les compétences en situation »)

Parcours pédagogique « We Will Talk About Pollution! (Parlons un peu de pollution !) »

1. Titre

We Will Talk About Pollution! (Parlons un peu de pollution)

2. Public

Classe de 2nde de l'Istituto Superiore Dalmasso (Turin)

3. Discipline/s concernée/s - Durée du test - Matériel nécessaire

Anglais - Biologie (articulation au cours de la phase d'application).

Deux heures.



4. Compétence(s) et objectif(s) visés

Compétences clés pour l'apprentissage permanent

- communication en langues étrangères,
- compétences sociales et civiques.

Compétences de base

Axe des langues

- utiliser une langue étrangère (objectifs de communication et d'opérationnalité).

Axe scientifique et technologique

- observer, décrire et analyser des phénomènes appartenant à la réalité naturelle et artificielle et reconnaître, sous leurs différentes formes, les concepts de système et de complexité.

Axe historique et social

- situer l'expérience personnelle dans un système de règles fondées sur la reconnaissance mutuelle des droits garantis par la Constitution, en vue de la protection de la personne, de la collectivité et de l'environnement.

Compétences clés pour la citoyenneté :

- Communiquer ; résoudre des problèmes.

5. Principaux contenus disciplinaires impliqués (connaissances)

- Connaissances adéquates pour formuler des phrases en utilisant des structures grammaticales liées au futur en anglais.

Les élèves savent qu'en anglais il existe plusieurs façons d'exprimer les actions futures.

- Connaissance portant sur la pollution de l'environnement, le réchauffement climatique et les conséquences de ceux-ci sur la santé humaine, les écosystèmes et la qualité de la vie future des êtres humains.

(You will learn about air pollution, water pollution, waste, greenhouse gases, and smoke, ozone, carbon dioxide, groundwater pollution, wetlands, aquifer, sewage, chemicals, factories, wastewater, purifying... and effects on human health- [Vous acquerrez des connaissances sur la pollution de l'air, la pollution de l'eau, les déchets, les gaz à effet de serre et la fumée, l'ozone, le dioxyde de carbone, les eaux souterraines, les zones humides, les aquifères, les égouts, les produits chimiques, les usines, les eaux usées, la purification])

- POP (Persistent Organic Pollutants/*Polluants organiques persistants*)

Substances chimiques résistant à la décomposition, qui subsistent pendant longtemps dans l'environnement et qui, en s'accumulant dans la chaîne alimentaire, ont de graves effets sur la santé humaine. Il s'agit de substances très nocives, aussi bien pour l'homme que pour l'environnement, elles sont transportées par l'air, l'eau et les espèces migratrices et restent longtemps dans les écosystèmes terrestres et aquatiques.

- La Convention de Stockholm (entrée en vigueur en 2004) a interdit 12 de ces substances hautement polluantes et vise à éliminer ces substances nocives de l'environnement et à limiter leur utilisation. Liste de ce que l'on appelle « les douze vilains » : Aldrine, Chlordane, DDT, Dieldrine, Dioxine, Endrine, Furane, Heptachlore. HCB (Hexachlorobenzène), Mirex, Polychlorobiphényle, Toxaphène.

- Effets des POP sur la santé humaine (Biologie) Communiquer ; résoudre des problèmes.

6. Situation-problème de départ

Regardez les vidéos suivantes (en anglais avec sous-titres) et **identifiez les concepts** clés liés aux différents types de pollution, tout en **identifiant** les substances nocives pour l'environnement. Consultez ensuite votre binôme et écrivez ces contenus sur la feuille.

- <https://www.youtube.com/watch?v=2WVYfSeuK1g>
- <https://www.youtube.com/watch?v=NyC0suKjPxU>
- <https://www.youtube.com/watch?v=Foy5Eav8cDg>
- <https://www.youtube.com/watch?v=GmOZdhvhPTw>

7. Activités à réaliser par les élèves pendant la phase d'EXPÉRIENCE

Les élèves regardent les vidéos (en anglais) qui traitent des différentes formes de pollution sur la terre, des POPS, des lieux les plus pollués et essaient d'identifier les concepts clés et, après s'être consultés par petits groupes, les décrivent sur une feuille, en les organisant avec une carte conceptuelle.

Par la suite, toujours en petits groupes, ils présentent au moins 4 suggestions en anglais (en utilisant les structures grammaticales du futur) pour réduire ou éliminer les situations dans lesquelles les différentes formes de pollution de l'environnement sont visibles.

8. Activités à réaliser par les élèves pendant la phase de COMMUNICATION

Les élèves communiquent en anglais les concepts clés relevés dans la vidéo proposée au groupe classe et expriment au moins 2 solutions/suggestions pour réduire et/ou éliminer les formes de pollution.

Enfin, ils expliquent en anglais leurs « bonnes raisons » liées au comportement à adopter pour protéger la planète.

Présentez au moins 4 suggestions pour réduire ou éliminer les causes de pollution en utilisant les structures grammaticales du futur et écrivez-les sur la feuille.

Pour finir, **trouvez toutes les « bonnes raisons »** de mettre en pratique des attitudes correctes envers la planète terre pour en garantir la sauvegarde.

(Quelles attitudes utiliseriez-vous pour réduire ou éliminer la pollution ?)

Enfin, les élèves trouvent les « bonnes raisons » pour adopter des attitudes correctes et respectueuses à l'égard de l'environnement, en évitant ainsi des effets néfastes sur la santé humaine.

(Catégories : Key vocabulary/phrases; language of description ; expressing opinion, searching information in the video, clarifying meaning) (*Vocabulaire/phrases clés ; langue de description ; exprimer une opinion, rechercher des informations dans la vidéo, expliciter le sens*)

(You will learn about air pollution, water pollution, waste, greenhouse gases, and smoke, ozone, carbon dioxide, groundwater, wetlands, aquifer, sewage, chemicals, factories, wastewater, purifying... [Vous acquerrez des connaissances sur la pollution de l'air, la pollution de l'eau, les déchets, les gaz à effet de serre et la fumée, l'ozone, le dioxyde de carbone, les eaux souterraines, les zones humides, les aquifères, les égouts, les produits chimiques, les usines, les eaux usées, la purification]).

9. Activités que les élèves et l'enseignant doivent réaliser au cours de la phase d'ANALYSE

L'enseignant prépare deux colonnes au tableau avec les « bonnes idées », d'une part (suggestions pour réduire ou éliminer la pollution) et les idées « discutables », d'autre part (solutions difficiles à mettre en pratique), il peut également préparer une autre colonne avec des erreurs typiques (solutions peu efficaces ou incompatibles avec le sujet discuté).

Les colonnes comprendront également les « bonnes raisons » relatives à la conduite à adopter pour le respect de l'environnement (rédigées en anglais).

L'enseignant résume brièvement les structures grammaticales liées aux phrases au futur correctement utilisées et à celles qui comportent des erreurs types.

(Structures grammaticales sur le futur)

10. Activités à réaliser par les élèves et l'enseignant pendant la phase de GÉNÉRALISATION

Les élèves élaborent les nouveaux modèles opérationnels (les comportements corrects à adopter pour la sauvegarde de la planète et les suggestions utiles pour intervenir sur les différents types de pollution). Les élèves extrapolent les solutions les plus efficaces, les suggestions les plus appropriées et les comportements corrects à adopter pour sauvegarder notre planète.

Les élèves explicitent l'utilisation des structures grammaticales utilisées pour présenter les suggestions en anglais.

11. Activités à réaliser par les élèves pendant la phase d'APPLICATION

Les élèves représentent graphiquement en anglais (mots clés dans une carte conceptuelle) les informations qu'ils sélectionnent après une recherche sur Internet et résument les comportements à adopter pour la sauvegarde de la planète et les expriment en anglais (collecte séparée, types de pollution, causes de la pollution....).

On demande également aux élèves de tenir compte, dans la recherche, des conséquences que les aspects de la pollution peuvent avoir sur la santé humaine (lien avec la biologie).

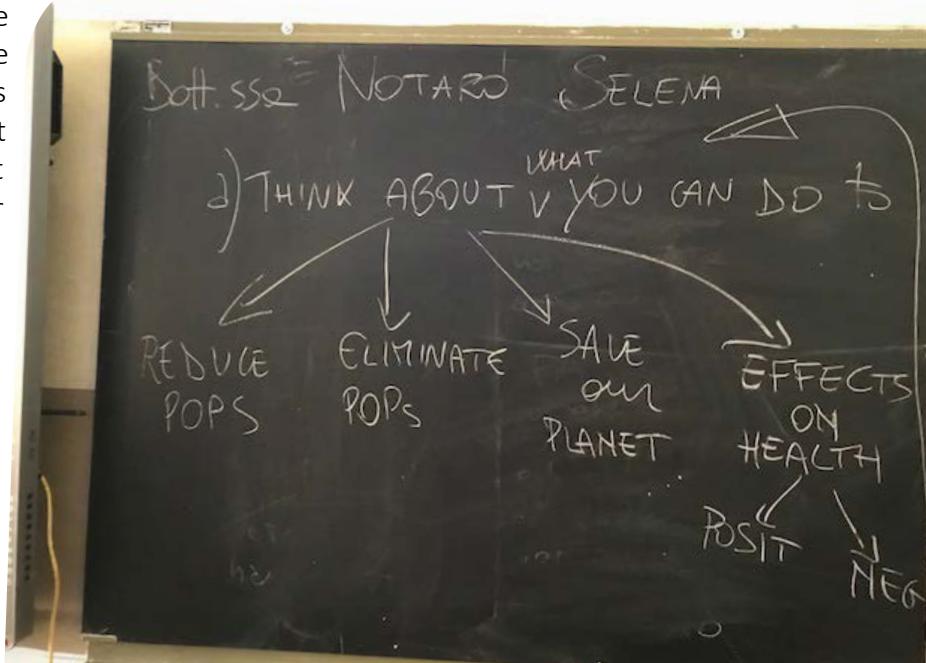
Résultats escomptés chez l'élève au terme du parcours

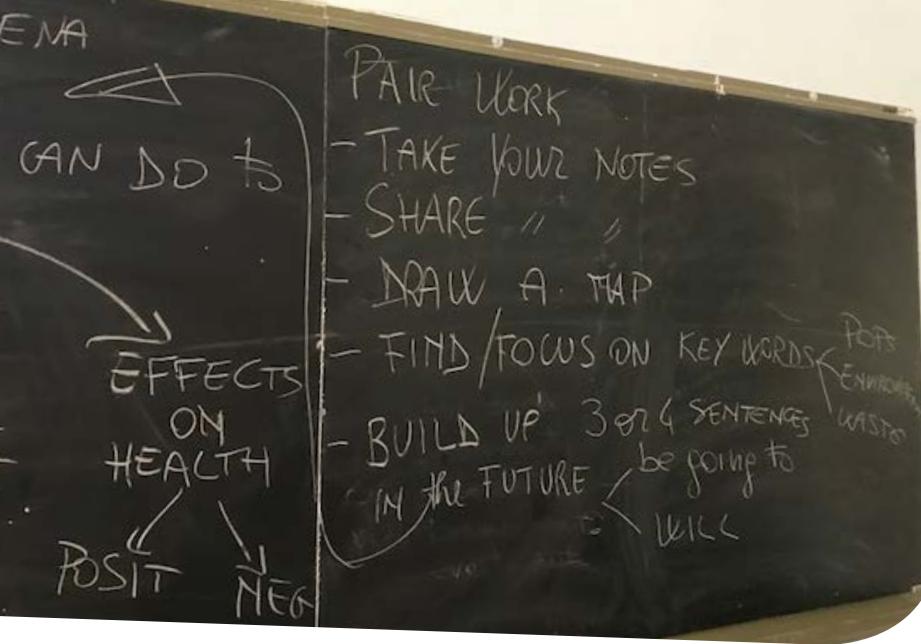
<p>Capacité à interpréter des problèmes ouverts</p> <p>Structures d'INTERPRÉTATION</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dégager les concepts clés de la vidéo proposée sur la pollution. • Identifier les différents types de pollution sur la planète • Identifier les « bonnes raisons » d'éliminer ou de réduire les différentes formes de pollution.
<p>Capacité d'appliquer des stratégies de résolution à de problèmes ouverts.</p> <p>Structures d'ACTION</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construire une carte conceptuelle en anglais sur le thème de la pollution. • Présenter des suggestions pour réduire ou éliminer la pollution sur la planète. • Poser des hypothèses quant à des solutions portant sur la protection de l'environnement et de ses écosystèmes. • Concevoir des suggestions en ce qui concerne les attitudes respectueuses qu'il faut avoir à l'égard de la planète.
<p>Habileté à réfléchir sur ses propres stratégies</p> <p>Structures d'AUTORÉGULATION</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliciter son propre point de vue au groupe classe. • Motiver ses propositions et ses solutions pour lutter contre la pollution. • Critiquer les solutions ayant été trouvées par les condisciples d'une manière constructive.

L'Unité didactique d'Apprentissage (cadre de ce parcours pédagogique) vise à développer une série de compétences liées tant à l'utilisation des langues étrangères à des fins communicatives et opérationnelles qu'à l'observation, la description et l'analyse de phénomènes appartenant à la réalité naturelle et artificielle ; en effet, elle prévoit l'observation de certaines vidéos qui traitent de phénomènes environnementaux d'une certaine complexité.

L'activité présentée, qui est structurée selon les indicateurs portant sur le fait d'agir avec compétence, vise à faire comprendre aux élèves les concepts clés des vidéos proposées sur le thème de la pollution, à identifier les différents types de pollution sur la planète et à identifier les « bonnes raisons » d'éliminer ou de réduire les différentes formes de pollution. Le déroulement du cycle d'apprentissage expérientiel propose de présenter des suggestions pour réduire ou éliminer les agents polluants sur la planète et invite les élèves à construire une carte conceptuelle en anglais sur ce sujet ; l'expérience encourage également à émettre des hypothèses de solutions concernant la protection de l'environnement et de ses écosystèmes et à concevoir des suggestions et des attitudes respectueuses devant être adoptées envers la planète pour faire face aux problèmes traités, en explicitant son propre point de vue et en motivant les solutions proposées au groupe classe.

L'expérience prévue se situe dans le domaine de la formation pour





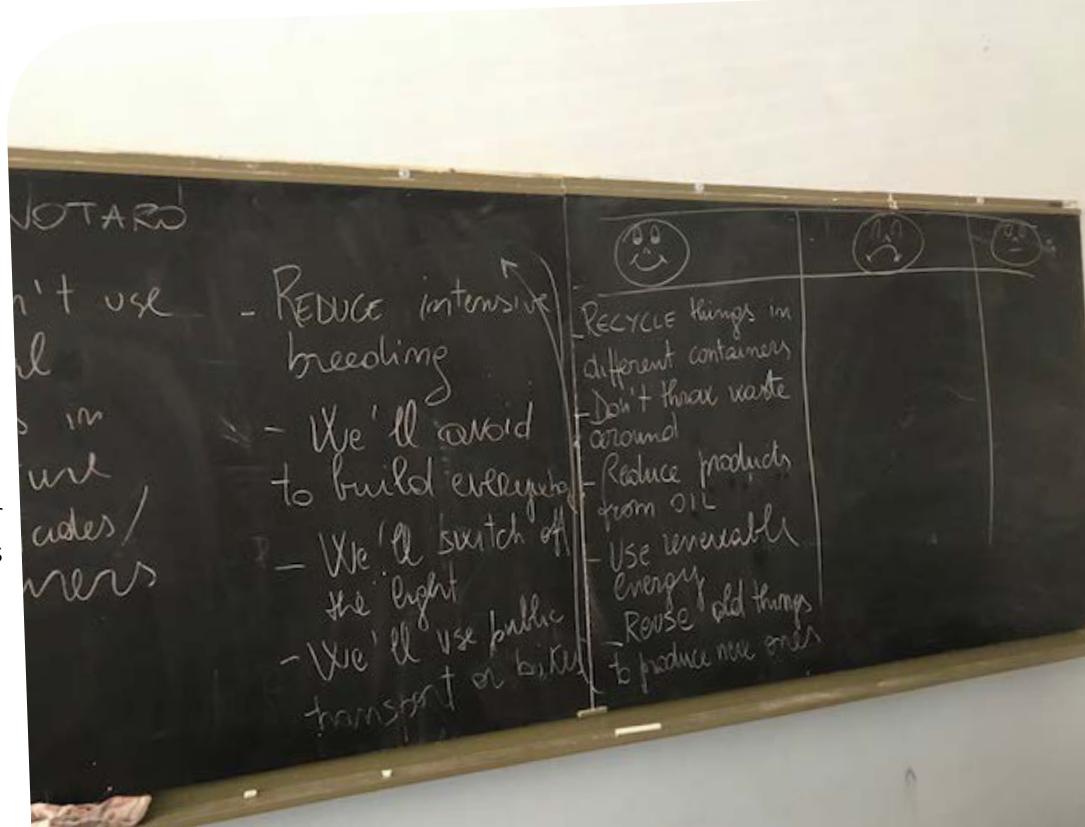
Convention de Stockholm (entrée en vigueur en 2004), qui interdit 12 agents hautement polluants (par exemple : dioxine, DDT...), ont été invités à regarder certaines vidéos avec affichage de sous-titres en langue anglaise.

Dans la phase d'expérience, les élèves ont regardé les vidéos sous-titrées en anglais et ont identifié les concepts clés (qui ont été notés sur une feuille de papier), ensuite, par petits groupes, ils ont présenté au moins 4 suggestions en anglais (en utilisant les structures grammaticales du futur « Grammatical structures about future tense ») pour réduire ou éliminer les causes de la pollution et protéger l'environnement et ses écosystèmes.

Au début, les élèves ont fait preuve de quelques hésitations mais, après avoir réfléchi à la phrase-solution pour réduire la pollution en italien, ils ont pu la traduire en anglais en comparant avec les membres du groupe, et l'écrire sur la feuille en utilisant certains des mots entendus dans les vidéos.

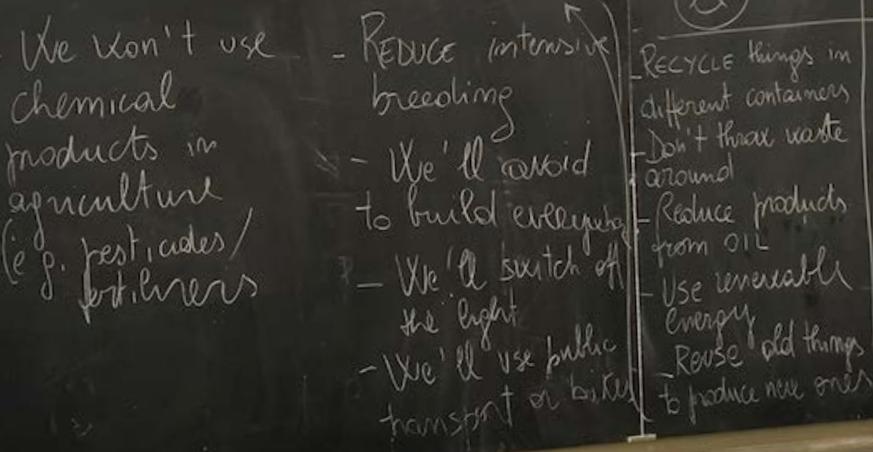
Dans la **phase de communication**, les élèves ont enregistré, par binômes, les concepts clés ayant été extraits des vidéos présentées (pollution de l'air, pollution de l'eau, déchets, ozone, dioxyde de carbone...) et les phrases (au futur) relatives aux comportements à adopter pour le respect de l'environnement. Certaines difficultés sont apparues lorsqu'il s'est agi de prononcer les phrases en anglais lors de la verbalisation par binômes (vocabulaire et terminologie spécifique), mais cet aspect a également servi à renforcer l'expression orale des élèves.

Pendant la **phase d'analyse**, l'enseignant a préparé trois colonnes (identifiées par des « smileys ») en insérant les solutions conçues par les élèves sur la base de critères tels que : solutions efficaces/peu efficaces, peu cohérentes par rapport au sujet, peu cohérentes avec le thème traité, phrases écrites correctement en anglais en utilisant le futur et phrases contenant des erreurs grammaticales.



le développement de pratiques liées à la durabilité : la situation problématique présentée aux étudiants met en évidence la présence dans l'environnement de substances hautement polluantes appelées Pops (Persistent Organic Pollutants/Polluants organiques persistants), nocifs pour la santé humaine et pour notre planète.

L'activité est lancée en soumettant la situation problématique aux élèves. Les étudiants, après avoir pris connaissance du contenu de la



comportement correct à adopter pour la protection de la planète.

Au cours de cette phase, les élèves représentent graphiquement en anglais (mots clés dans une carte conceptuelle) les informations qu'ils sélectionnent après les avoir recherchées sur Internet, ils résument le comportement correct à adopter pour la protection de la planète et les expriment en anglais (tri sélectif, types de pollution, causes de pollution....). On demande également aux étudiants de tenir compte, dans la recherche, des conséquences que les aspects liés à la pollution peuvent avoir sur la santé humaine (lien avec la biologie).

Le sujet traité avec la méthode du cycle d'apprentissage expérientiel (CAE) a suscité beaucoup d'intérêt, de même que la recherche sur le réseau et les liaisons avec la biologie portant sur les répercussions qu'ont certaines substances toxiques utilisées par l'homme (augmentation des infections des voies respiratoires, des maladies cardio-vasculaires et des accidents vasculaires cérébraux et des tumeurs...).

L'activité a encouragé les élèves à produire des phrases en anglais en utilisant les structures grammaticales du futur (sujet+will+forme de base/sujet+to be au Simple Present +going+infini). La concentration de polluants dans l'environnement peut être réduite, en s'engageant, par exemple, à réduire les déchets, en économisant l'énergie et en préservant des ressources précieuses telles que l'eau ; comme le montrent les photos, les élèves ont écrit des phrases-solutions en anglais pour sauvegarder notre planète : « éviter de construire n'importe où, éteindre la lumière, utiliser les transports en commun, réduire l'élevage intensif, effectuer un tri sélectif efficace, préférer la douche à la baignoire... ».

La classe a compris l'importance d'encourager les changements dans les comportements, les attitudes et les choix quotidiens, afin de créer un avenir meilleur et également plus sain, elle a en outre fait preuve d'une forte participation en ce qui concerne les sujets ayant été traités, en particulier après avoir vu les vidéos proposées.

Pendant la **phase de généralisation**, les étudiants ont développé de nouveaux modèles opérationnels, en extrapolant les solutions les plus efficaces pour réduire la pollution de l'environnement, ils ont en outre explicité l'utilisation de structures grammaticales pour formuler le temps futur en anglais.

Au cours de la **phase d'application**, le parcours pédagogique prévoyait, après une recherche approfondie sur le web, de représenter graphiquement les principales informations trouvées sur le web concernant le

Parcours pédagogique « Je crée ma propre entreprise durable et socialement responsable »

1. Titre

Je crée ma propre entreprise durable et socialement responsable

2. Public

Étudiants de 3^e année, Institut technique agricole

3. Discipline/s concernée/s - Durée du test - Matériel nécessaire

Production de végétaux

Deux heures



4. Compétence(s) et objectif(s) visés

Compétences clés pour l'apprentissage permanent

Compétences de base en science et technologie

Compétences de base

Axe scientifique et technologique

Organiser des activités de production respectueuses de l'environnement

Compétences clés pour la citoyenneté

- exercer un rôle de citoyenneté active dans la mobilisation de ses propres ressources techniques et professionnelles pour prendre soin et développer les biens communs,
- adopter une approche critique lors de l'analyse, de l'évaluation, de la synthèse et de la production d'une proposition cohérente pour une entreprise simulée à partir des informations fournies dans les textes.

5. Principaux contenus disciplinaires impliqués (connaissances)

Production de végétaux :

1) Rapport sur l'agriculture et la durabilité environnementale ;

2) Responsabilité sociale de l'entreprise agricole.

6. Situation-problème

Vous vous préparez à devenir des experts en agriculture, je vous demande aujourd'hui de devenir des entrepreneurs en herbe et de créer une entreprise simulée en classe. Diverses études portant sur ce secteur montrent que les exploitations agricoles les plus performantes sur le marché aujourd'hui sont celles qui sont socialement responsables et qui adoptent des pratiques écologiquement durables. Sur la base de certains documents de ces études, vous devrez :

- **Relever** les éléments clés relatifs à l'agriculture durable
- **Identifier** les principales caractéristiques d'une exploitation agricole socialement responsable
- **Produire** un court texte de présentation de l'entreprise agricole simulée que vous aimeriez créer, en vous inspirant des caractéristiques identifiées et des éléments clés ayant été relevés
- **Justifier** les choix faits en fonction des caractéristiques de votre entreprise agricole.

7. Activités à réaliser par les élèves pendant la phase d'EXPÉRIENCE

Les élèves, deux par deux, lisent et analysent les trois documents proposés, en rassemblant les éléments clés de chaque texte relatif à l'agriculture durable et en identifiant les principales caractéristiques d'une exploitation agricole socialement responsable.

Ils doivent ensuite utiliser les éléments clés relevés et les caractéristiques identifiées pour produire un court texte de présentation de l'entreprise agricole qu'ils ont l'intention de créer. Enfin, ils justifient les choix effectués.

8. Activités à réaliser par les élèves pendant la phase de COMMUNICATION

Le rapporteur du groupe présente l'entreprise agricole simulée au groupe. Ce faisant, il fait ressortir les éléments clés relevés et les principales caractéristiques identifiées dans les trois documents proposés.

Pour finir, il justifie les choix effectués en ce qui concerne les caractéristiques de son entreprise agricole simulée.

9. Activités que les élèves et l'enseignant doivent réaliser au cours de la phase d'ANALYSE

L'enseignant divise le tableau en deux colonnes et la classe, aidée par l'enseignant, insère, d'une part, les « bonnes idées » (les concepts clés nécessaires et conformes par rapport aux documents, les caractéristiques nécessaires et conformes aux documents), d'autre part, les « idées douteuses » (concepts clés non nécessaires ou non conformes aux documents, caractéristiques inutiles ou non conformes aux documents).

Les élèves, après la présentation du rapporteur du binôme d'élèves, peuvent intervenir pour indiquer quelles sont, selon eux, les « bonnes idées » et celles qui sont « douteuses ».

10. Activités à réaliser par les élèves et l'enseignant pendant la phase de GÉNÉRALISATION

L'enseignant rassemble les « bonnes idées » qui ont émergé et en tire les concepts clés qui sont nécessaires et cohérents avec les documents, de même que les caractéristiques qui sont nécessaires et cohérentes par rapport aux documents.

Ce faisant, il procède à une brève leçon en face à

face sur :

- l'agriculture durable et son importance, notamment du point de vue de la sauvegarde de la planète Terre,
- responsabilité sociale d'entreprise dans le secteur agricole.

11. Activités à réaliser par les élèves pendant la phase d'APPLICATION

Maintenant que vous avez conçu votre entreprise agricole simulée, vous avez la possibilité de visiter des entreprises agricoles durables et socialement responsables dans différentes régions d'Italie. Afin que votre visite soit aussi fructueuse que possible, nous vous demandons d'évaluer laquelle des trois entreprises proposées répond le mieux aux critères de l'agriculture durable et de la responsabilité sociale des entreprises. Nous vous fournirons trois présentations des entreprises ayant été sélectionnées et vous demandons de :

- **identifier** les concepts clés au sein des trois textes proposés, en accordant une attention particulière aux thèmes de l'agriculture durable et de la responsabilité sociale des entreprises,
- **produire** une fiche d'évaluation basée sur les concepts clés identifiés,
- **classer** les exploitations qui répondent le mieux aux critères de l'agriculture durable et de la Responsabilité Sociale des Entreprises sur la base des scores obtenus dans les fiches d'évaluation,
- **motiver** le classement des entreprises effectué.

Résultats escomptés chez l'élève au terme du parcours

<p>Capacité à interpréter des problèmes ouverts</p> <p>Structures d'INTERPRETATION</p>	<ul style="list-style-type: none">• Relever les éléments clés qui émergent de la lecture des textes fournis• Identifier les principales caractéristiques d'une exploitation agricole socialement responsable
<p>Capacité d'appliquer des stratégies de résolution à de problèmes ouverts.</p> <p>Structures d'ACTION</p>	<ul style="list-style-type: none">• Produire un court texte de présentation de l'entreprise agricole simulée, en s'inspirant des caractéristiques identifiées et des éléments clés relevés dans les textes fournis.
<p>Habileté à réfléchir sur ses propres stratégies</p> <p>Structures d'AUTOREGULATION</p>	<ul style="list-style-type: none">• Justifier les choix faits en fonction des caractéristiques de sa propre entreprise agricole.

Dans le cadre du projet ACTECIM, le 12 décembre 2017, a été réalisé, en cycle d'apprentissage expérientiel (CAE), le parcours « Je crée mon entreprise durable et socialement responsable ». Le public visé était les élèves de la classe 3°C de l'Istituto di Istruzione Superiore G. Dalmasso di Pianezza. L'activité a duré deux heures et visait à combiner la stratégie éducative du CAE, visant à stimuler le développement des compétences des étudiants, avec la discipline inscrite dans le programme des études « Production de végétaux », en mettant tout particulièrement l'accent sur les contenus « Rapport agriculture et durabilité environnementale » et « Responsabilité sociale de l'entreprise agricole ».

En termes de compétences, l'activité prévue visait à promouvoir le développement et le renforcement des compétences de base suivantes en science et technologie : organiser des activités de production respectueuses de l'environnement ; jouer un rôle de citoyenneté active, en mobilisant ses propres ressources techniques et professionnelles pour prendre soin et développer les biens communs ; adopter une approche critique au cours de l'analyse, l'évaluation et la synthèse des informations fournies dans les textes et produire une proposition cohérente pour une entreprise simulée à partir de celle-ci.

Avant la séance, le problème ouvert devant être présenté aux étudiants a été conçu, ainsi que certains documents de travail nécessaires pour la réalisation de l'activité, qui portaient sur les sujets suivants : « Qu'est-ce que l'agriculture durable ? », « Bonnes pratiques pour l'agriculture », « La responsabilité sociale des entreprises agricoles ».

Le jour de la séance, on a brièvement expliqué aux élèves comment l'activité se déroulerait. Les élèves ont ensuite été répartis en binômes. On leur a ensuite demandé de choisir le rapporteur au sein de chaque binôme, lequel par la suite présenterait le travail du binôme à la classe pendant la phase de communication. Le problème ouvert a ensuite été édicté. Après avoir lu le problème à haute voix et les instructions correspondantes (conformément au modèle RIZA), la **phase d'expérience** a commencé : les élèves ont ensuite lu et analysé les trois documents proposés, en relevant les éléments clés de chaque texte relatif à l'agriculture durable et en identifiant les principales caractéristiques d'une exploitation agricole socialement responsable. Ils ont ensuite utilisé les éléments clés qu'ils avaient relevés et les caractéristiques qu'ils avaient identifiées pour produire un court texte de présentation de l'exploitation agricole simulée qu'ils entendaient créer. Pendant cette phase, qui a duré 45 minutes, la formatrice a fait le tour des rangs pour observer l'interaction au sein des binômes et pour réitérer que tous leurs choix devaient être justifiés.

Les élèves ont d'abord été surpris par la

façon dont le travail proposé a été effectué : ils ont déclaré qu'ils n'étaient pas habitués à travailler par binôme. Certaines difficultés ont également été éprouvées car les élèves n'ont jamais été habitués à travailler sur un problème ouvert avec différentes solutions possibles, certaines pouvant être dictées par leur créativité. Il a donc été réitéré que toutes leurs idées étaient les bienvenues, à condition qu'elles puissent être justifiées. À ce stade, les élèves ont affronté l'activité avec beaucoup d'enthousiasme et de sérieux. La partie du travail où ils ont rencontré le plus de doutes et de difficultés a été la rédaction du texte de présentation. Pendant la phase d'expérience, il y a eu une excellente atmosphère de collaboration, de consultation et d'échange au sein des binômes : les étudiants ont identifié les points clés et les caractéristiques au sein des documents proposés et ont ensuite commencé à partir de ceux-ci pour concevoir leurs entreprises agricoles simulées, en discutant entre eux jusqu'à ce qu'ils trouvent une solution qui soit acceptable pour les deux membres du binôme

Après la phase d'expérience, la **phase de communication** a démarré : chaque rapporteur de chaque binôme a présenté l'entreprise agricole simulée à l'ensemble du groupe classe. De cette manière, on a pu dégager les éléments clés d'une agriculture durable relevés, et les principales caractéristiques d'une exploitation agricole socialement responsable ont été mises en évidence. Certains étudiants ont montré plus de timidité dans la présentation de leur solution au problème ouvert mais, en général, tous les binômes ont réussi à communiquer efficacement leur idée. Au cours de cette phase, toutes les solutions proposées par les étudiants ont été inscrites au tableau noir. Au cours de cette phase a été mise en évidence une grande créativité chez les élèves. Chaque binôme a présenté une idée d'une entreprise agricole simulée différente des autres. Certaines solutions étaient davantage complexes et comprenaient davantage d'éléments clés et de caractéristiques de l'exploitation agricole socialement responsable ; d'autres étaient plus simples et moins complètes. Dans l'ensemble, cependant, la classe a répondu positivement

au problème ouvert, en faisant appel à ses compétences. À ce stade, les élèves ont éprouvé davantage de difficultés à justifier la solution proposée. Selon la formatrice, cela est dû au fait qu'on leur demande rarement de justifier les choix ou les actions effectuées. Plus de la moitié des rapporteurs n'ont été en mesure de produire une justification que s'ils étaient correctement stimulés par une question spécifique.

On en est ensuite passé à la **phase d'analyse**. Le tableau a été divisé en deux colonnes et les élèves, en intervenant à tour de rôle, se sont mis d'accord sur les solutions à placer dans la colonne « bonnes idées » (les concepts clés nécessaires et compatibles avec les documents, les caractéristiques nécessaires et compatibles avec les documents) et celles devant être placées dans la colonne des « idées douteuses » (concepts clés non nécessaires ou incompatibles avec les documents, caractéristiques non nécessaires ou incompatibles avec les documents).

De cette façon, les propositions les plus structurées et les plus complexes d'entreprises agricoles simulées ont pu être mises en valeur, tandis que les groupes qui avaient présenté des solutions plus simples (avec des éléments/fonctions manquantes ou des erreurs mineures) ont pu acquérir de nouveaux éléments et de nouvelles idées. Tous les élèves ont participé à cette phase avec beaucoup d'enthousiasme.

Enfin, on a procédé à la **phase de généralisation** : les « bonnes idées » qui sont apparues ont été explicitées et on a lancé avec les étudiants une discussion sur les concepts clés et les caractéristiques émergeant des textes proposés concernant « L'agriculture durable et son importance notamment en termes de sauvegarde de la planète Terre » et « la Responsabilité sociale des entreprises dans le secteur agricole ».

L'activité s'est terminée en disant aux étudiants que le CAE proposé pourrait être ensuite développé davantage par une phase d'application, impliquant un nouveau problème ouvert.

Avant de quitter la salle de classe, on a demandé à la classe d'exprimer son propre jugement. Les élèves ont exprimé leur appréciation pour le CAE, qu'ils ont qualifié d'utile, d'intéressant et de stimulant. Ils ont également indiqué qu'ils voulaient que l'école offre plus d'activités de ce genre.

En conclusion, on peut dire que le CAE proposé a permis aux étudiants de mobiliser efficacement leurs compétences. Au sein de la classe, différents niveaux de compétence ont été notés, mais tous les élèves ont participé avec enthousiasme à l'activité, en y apportant leur propre contribution.



Parcours pédagogique « De la cellule aux pesticides naturels »

1. Titre

De la cellule aux pesticides naturels

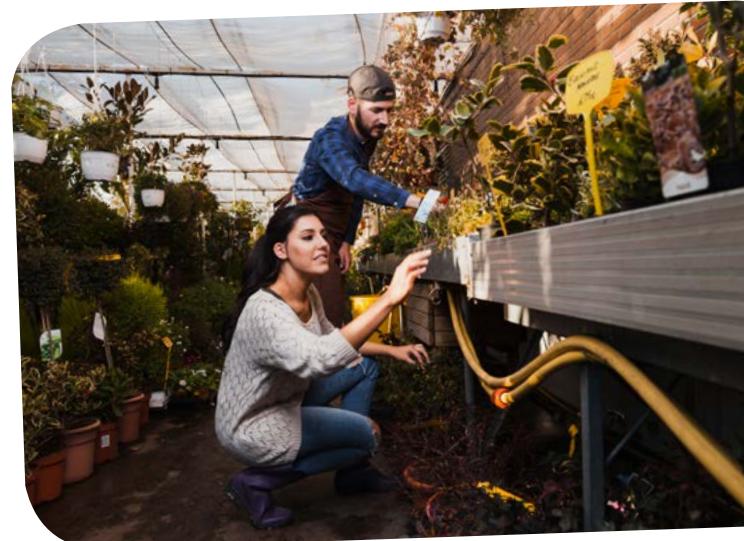
2. Public

Classe de 2nde de l'Istituto Superiore Dalmasso (Turin)

3. Discipline/s concernée/s - Durée du test - Matériel nécessaire

Biologie. Deux heures.

Papier, stylo et quelques images de cellules eucaryotes (végétales et animales) et procaryotes.



4. Compétence(s) et objectif(s) visés

Compétences clés pour l'apprentissage permanent

- compétences mathématiques et compétences de base en sciences et technologie,
- sens de l'initiative et esprit d'entreprise (pour la phase d'application).

Compétences de base

Axe scientifique et technologique

- observer, décrire et analyser des phénomènes appartenant à la réalité naturelle et artificielle et reconnaître, sous leurs différentes formes, les

concept de système et de complexité ;
- être conscient du potentiel des technologies par rapport au contexte culturel et social dans lequel elles sont appliquées.

Axe historique et social

Déterminer les caractéristiques essentielles du système socio-économique pour s'orienter au sein du tissu productif de son propre territoire.

Compétences clés pour la citoyenneté

- collaborer et participer (phase d'expérience)
- communiquer
- concevoir (phase d'application)

5. Principaux contenus disciplinaires impliqués (connaissances)

Biologie : la cellule et les microscopes.

Connaissance de la pollution de l'environnement et, en particulier, des substances nocives pour l'écosystème.

6. Situation-problème

Les écoles donnent souvent à leurs élèves l'occasion de participer à divers concours, et certains des participants deviennent alors célèbres pour une idée innovatrice qui change le monde. Dans le cas présent, vous êtes appelés à inventer et à étudier un nouveau pesticide naturel qui n'engendre aucune pollution et qui évite les épidémies qui affectent les cultures ces derniers temps. Cependant, ce nouveau produit doit être testé du point de vue de ses effets sur les cellules et afin d'éviter des conséquences

négatives pour les plantes, les animaux et les humains. Pour commencer l'expérimentation, il est nécessaire de :

- **Relever** les principaux éléments des cellules dans les images ;
- **Attribuer** le nom correct au type de cellule représentée ;
- **Trouver** des similitudes et des différences entre les images ;
- **Justifier** les choix effectués en ce qui concerne les caractéristiques distinctives et les combinaisons réalisées.

7. Activités à réaliser par les élèves pendant la phase d'EXPÉRIENCE

Les élèves, divisés par petits groupes, analysent les images des cellules disponibles et en reconnaissent les principaux éléments. Sur la base des caractéristiques identifiées, ils attribuent les noms corrects aux types de cellules

représentées dans les images et trouvent des similitudes et des différences entre elles. Enfin, ils justifient les choix qui ont été effectués en ce qui concerne les éléments distinctifs et les combinaisons réalisées.

Si nécessaire, l'enseignant aide les élèves à comprendre correctement les instructions.

8. Activités à réaliser par les élèves pendant la phase de COMMUNICATION

Le rapporteur du groupe communique au groupe de classe les principaux éléments

qui ont été identifiés et, sur la base de ceux-ci, quelles sont les combinaisons qui ont été faites. Il énumère ensuite les similitudes et les différences trouvées et justifie finalement les choix effectués.

9. Activités que les élèves et l'enseignant doivent réaliser au cours de la phase d'ANALYSE

L'enseignant divise le tableau en deux colonnes, l'une pour les « bonnes idées » (éléments principaux des cellules et combinaisons correctes), l'autre pour les « idées discutables » (confusion entre les éléments principaux, combinaisons incorrectes). Si nécessaire, il peut également préparer une colonne pour les « erreurs typiques ».

Les élèves, après la présentation de la part du rapporteur du groupe, peuvent intervenir pour indiquer ce qu'ils considèrent comme de « bonnes idées » et celles qui sont « douteuses ».

10. Activités à réaliser par les élèves et l'enseignant pendant la phase de GÉNÉRALISATION

L'enseignant rassemble les « bonnes idées » qui sont apparues afin d'arriver à analyser les principaux éléments de chaque type de cellule présentée.

Ce faisant, il tient une leçon face à face, dans laquelle il apporte aux étudiants des connaissances

spécifiques en ce qui concerne les caractéristiques de la cellule procaryote et de la cellule eucaryote ; en particulier, il analyse les différents éléments qui composent la cellule à partir des fonctions exercées. Pour finir, il apporte des précisions quant aux principales caractéristiques et différence entre le microscope optique et électronique, à partir d'exemples d'images fournies.

11. Activités à réaliser par les élèves pendant la phase d'APPLICATION

Sur la base d'une recherche sur le Web des substances nocives contenues dans les pesticides, les élèves identifient les substances non nocives qui peuvent remplacer les pesticides traditionnels en vue de prévenir la pollution et de promouvoir la santé. Ils choisissent ensuite

les ressources les plus appropriées pour concevoir une stratégie de commercialisation d'un nouveau pesticide qui ne contient pas de substances nocives et ne modifie pas les écosystèmes. Pour finir, ils doivent défendre leur projet en ce qui concerne les substances identifiées, les ressources choisies et la stratégie de marché adoptée.

Résultats escomptés chez l'élève au terme du parcours

<p>Capacité à interpréter des problèmes ouverts</p> <p>Structures d'INTERPRÉTATION</p>	<ul style="list-style-type: none">• Relever tous les principaux éléments des cellules dans les images.
<p>Capacité d'appliquer des stratégies de résolution à de problèmes ouverts.</p> <p>Structures d'ACTION</p>	<ul style="list-style-type: none">• Attribuer le nom correct à tous les types de cellules représentées ;• Trouver toutes les ressemblances et les différences entre les images
<p>Habileté à réfléchir sur ses propres stratégies</p> <p>Structures d'AUTORÉGULATION</p>	<ul style="list-style-type: none">• Justifier de manière cohérente les choix ayant été effectués en ce qui concerne les éléments distinctifs et les combinaisons réalisées.

Nous avons réalisé un cycle d'apprentissage expérientiel (CAE) dans une classe de seconde supérieure de l'Istituto di Istruzione Superiore G. Dalmasso di Pianezza. Le CAE portait le titre « De la cellule aux pesticides naturels » et a impliqué les élèves de la classe de 2°C, qui avaient précédemment suivi le test initial auquel les élèves devaient être confrontés en vue de l'expérimentation ACTECIM (pré-test et post-test).

L'objectif de base consistait à combiner la stratégie d'enseignement du CAE, visant à développer les compétences des étudiants, avec la discipline de la biologie inscrite dans le programme des études. Le but de l'activité était d'identifier les compétences mathématiques et les compétences de base en science et technologie ; ainsi que le sens de l'initiative et l'esprit d'entreprise (pendant la phase d'application) ; dans le domaine des compétences de base, par contre, deux axes ont été abordés : l'axe scientifique-technologique et l'axe historique-social. Enfin, dans le contexte des compétences clés pour la citoyenneté, les compétences permettant de

« collaborer et participer », en ce qui concerne la phase d'expérience, celles qui sont liées à la « communication », de même que celles qui sont liées à la « conception d'un projet » (en particulier dans la phase d'application) ont été examinées. En ce qui concerne les principaux contenus disciplinaires ayant été impliqués, on a traité de la cellule, des microscopes, des connaissances sur la pollution de l'environnement et des substances nocives pour l'écosystème (toujours au cours de la phase d'application).

Avant la séance, le problème ouvert a été planifié et les documents spécifiques nécessaires pour l'activité ont été créés, lesquels contenaient des images de cellules eucaryotes (à la fois végétales et animales) et de cellules procaryotes.

Le jour de la séance, à l'arrivée en classe, il s'est révélé nécessaire de gérer les espaces, qui étaient très limités étant donné que les élèves, pour obtenir le tableau lumineux interactif, avaient procédé à un échange de salle de classe avec une autre section, se composant cependant d'un nombre de personnes moins élevé et, par conséquent, mal organisée pour

travailler avec les 21 élèves de la 2^eC. Pour cette raison, afin de pouvoir travailler paisiblement et confortablement, avec l'aide de l'enseignant de la classe, des groupes hétérogènes de trois personnes ont été créés. On a ensuite procédé à une explication quant à la façon dont l'ensemble de l'activité, d'une durée totale de deux heures, se déroulerait. En même temps, on a demandé aux élèves de choisir un rapporteur au sein de chaque groupe, qui serait chargé d'exposer, au cours de la phase de communication, le travail réalisé pendant la phase d'expérience.

À ce stade, on a distribué le matériel nécessaire (papier, crayon et les images de cellules) et on a ensuite lancé le problème ouvert. Au cours de la **phase d'expérience**, les élèves, toujours répartis selon les groupes préalablement créés, ont analysé les images des cellules disponibles et en ont identifié les principaux éléments. Sur la base des caractéristiques identifiées, ils ont ensuite attribué des noms différents aux types de cellules représentées dans les images distribuées et ont trouvé des similitudes et des différences entre elles. Enfin, ils ont trouvé des justifications pour les choix en ce qui concerne les éléments distinctifs et les combinaisons réalisées. Au cours de cette phase, il a été possible de se déplacer entre les bancs et d'observer les différentes interactions entre les élèves pendant la réalisation de travail qu'ils menaient à bien. Tout le monde était très concentré, certains groupes avaient au préalable réparti entre eux une partie des opérations d'analyse et se consultaient par la suite pour mettre ensemble des idées et trouver des points communs, d'autres se consultaient immédiatement point par point, pour trouver des solutions sur lesquelles tout le monde, au sein du groupe, était d'accord.

Après environ 30 minutes, on en est passé à la **phase de communication**, au cours de laquelle le rapporteur de chaque groupe a eu environ deux minutes pour présenter les solutions du groupe à toute la classe. Au cours de cette phase, les différents éléments principaux des cellules ont été dégagés, de même que les noms attribués aux cellules représentées et les raisons pour lesquelles les différents

groupes avaient reconnu ces éléments plutôt que d'autres, pour lesquels ils avaient attribué précisément ce nom et les diverses similitudes et différences qui avaient été trouvées entre les images. Bien que certains aient été un peu impressionnés lorsqu'il s'agissait de parler devant toute la classe, tous les groupes ont été en mesure de communiquer efficacement le travail accompli. Au fur et à mesure que les élèves présentaient leurs idées, les différentes solutions étaient inscrites sur le tableau, ce qui a permis de voir que presque tous les groupes avaient réussi à donner leur nom correct aux cellules représentées, même s'ils n'avaient pas toujours correctement reconnu tous les éléments distinctifs de chaque cellule. De plus, même dans le cas où il y avait des inexactitudes, chacun pouvait trouver une justification valable pour la façon dont il avait choisi de travailler et de présenter ses solutions.

À l'issue de cette phase, on en est passé à la **phase d'analyse**, qui impliquait à nouveau la classe dans son ensemble. Après avoir divisé le tableau en deux colonnes, les élèves, intervenant à main levée, ont décidé quelles solutions mettre dans la colonne des « bonnes idées » (c'est-à-dire les éléments principaux corrects et les noms attribués correctement sur la base des similitudes et des différences trouvées) et lesquelles mettre dans la colonne des « idées douteuses » (éléments n'appartenant pas à cette cellule et noms incorrects). Au cours de cette phase, tout le monde a participé avec enthousiasme et a discuté des différentes idées, en aidant également les élèves qui n'avaient pas reconnu certains des principaux éléments à réfléchir sur les solutions qu'ils avaient proposées.

Ensuite, à partir de leurs idées et de la subdivision de celles-ci dans les deux colonnes, on est arrivé à la **phase de généralisation**, dans laquelle les « bonnes idées » ont été rassemblées et les principaux éléments caractéristiques de chaque type de cellule ont été repris. La phase a été très interactive, car les élèves sont souvent intervenus, en anticipant les différents éléments principaux et en expliquant à leur tour à leurs coéquipiers les différentes

caractéristiques de chaque élément distinctif. Dans un climat de collaboration, il a donc été possible d'analyser de manière spécifique les caractéristiques de la cellule procaryote et celles de la cellule eucaryote, en mettant en évidence les similitudes et les différences, et en analysant les différents composants sur la base des fonctions qu'ils remplissent au sein de la cellule individuelle. Enfin, après une analyse des différents types d'images présentées, les principales caractéristiques et différences existant entre le microscope optique et le microscope électronique ont été examinées en profondeur.

À la fin des deux heures, le travail s'est achevé en disant aux jeunes gens que l'activité proposée pourrait être davantage développée dans la phase d'application, qui prévoyait un nouveau problème ouvert.

Enfin, avant de quitter la classe, les jeunes gens ont été invités à donner leur avis sur

les activités qu'ils venaient de réaliser. Les élèves ont exprimé conjointement leur satisfaction, en particulier pour les différentes façons de faire fructifier les contenus disciplinaires qu'ils sont habitués à apprendre de manière plus « passive » au cours des différentes leçons face à face. De plus, certains ont demandé individuellement, malgré la sonnerie, des précisions supplémentaires, ce qui est symptomatique du fait que ce type d'activité leur avait semblé très intéressant et qu'ils souhaitaient poursuivre avec l'enseignant ce qu'ils avaient commencé à faire ce jour-là.

En conclusion, on peut dire que la stratégie didactique du CAE a permis aux jeunes gens de mobiliser efficacement, non seulement leurs ressources, y compris leurs connaissances préalables, mais aussi de développer leurs compétences et que, malgré les différents niveaux de compétence, tous ont apporté leur contribution, en participant à l'activité avec intérêt et engagement.



Parcours pédagogique « Le parterre de fleurs comme vous le souhaitez »

1. Titre

Le parterre comme vous le souhaitez

2. Public

Étudiants de 3^e année, Institut technique agricole.

3. Discipline/s concernée/s - Durée du test - Matériel nécessaire

Biologie. Deux heures.

Papier, stylo et quelques images de cellules eucaryotes (végétales et animales) et procaryotes.



4. Compétence(s) et objectif(s) visés

Compétences clés pour l'apprentissage permanent

Compétence en mathématiques

Compétences de base

Axe mathématique :

- identifier et appliquer des procédures servant à exprimer et traiter des situations problématiques par le biais de langages formels,
- utiliser des modèles mathématiques de pensée et de représentation graphique et symbolique.

Compétences clés pour la citoyenneté

- concevoir,
- communiquer,
- collaborer et participer.

5. Principaux contenus disciplinaires impliqués (connaissances)

Mathématiques : angles (0;1) 30°, 45°, 60° (sinus, cosinus)

6. Situation-problème

L'école pourrait vous procurer l'occasion de réaménager le parterre de fleurs qui vous accueille à l'entrée. Le nouveau parterre devra être de forme circulaire avec un diamètre de 2 mètres. À l'intérieur de celui-ci devra se trouver une figure géométrique dont l'hypoténuse mesure 1 mètre et dont l'angle peut être de 30°, 45° ou 60°.

L'école fournit un budget de 50 euros et les trois types de semences suivants :

- suffisant pour couvrir 0,7 mètres carrés, coût d'un paquet : 10 euros,
- suffisant pour couvrir 0,15 mètres carrés, coût d'un paquet : 12 euros,

- suffisant pour couvrir 0,13 mètres carrés, coût d'un paquet : 16 euros.

Tenez compte du fait que les semences devant être plantées dans la figure géométrique à l'intérieur du parterre doivent être différentes de la partie restante.

- **Identifier** la figure géométrique qui doit être dessinée à l'intérieur du parterre de fleurs.
- **Calculer** combien de paquets de semences sont nécessaires pour couvrir toute la surface du parterre de fleurs.
- **Représenter** graphiquement le parterre de fleurs avec la figure géométrique inscrite.
- **Expliquer** les raisons des choix effectués.

7. Activités à réaliser par les élèves pendant la phase d'EXPÉRIENCE

Les élèves, répartis par binômes, analysent la situation-problème et identifient la figure géométrique qu'ils doivent dessiner à l'intérieur du parterre. Ensuite, ils choisissent quel est l'angle que la figure identifiée doit présenter et, sur la base des données existantes, ils en déduisent les

8. Activités à réaliser par les élèves pendant la phase de COMMUNICATION

Le rapporteur du groupe informe le groupe de classe de la figure géométrique identifiée. Il explique comment a été calculée la quantité de paquets de

9. Activités que les élèves et l'enseignant doivent réaliser au cours de la phase d'ANALYSE

L'enseignant divise le tableau en deux colonnes et la classe, aidée par l'enseignant, insère, d'une part, les « bonnes idées » (application correcte des formules pour calculer les cathètes et la surface de la figure identifiée, projets effectivement soutenables en fonction des coûts) et, d'autre part,

10. Activités à réaliser par les élèves et l'enseignant pendant la phase de GÉNÉRALISATION

L'enseignant rassemble les « bonnes idées » qui sont apparues et en déduit la démonstration géométrique du calcul de la valeur du sinus et du cosinus des angles 30°, 45° et 60°.

11. Activités à réaliser par les élèves pendant la phase d'APPLICATION

L'école pourrait décider d'augmenter le budget disponible et de réaménager l'ensemble de la cour d'école. La cour est une figure géométrique avec quatre côtés égaux, mesurant 20 m. À l'intérieur de la cour, il doit y avoir une zone verte qui peut être vue comme une circonférence qui touche les quatre côtés de la cour. La moitié de cette zone verte doit être laissée non cultivée ou peut être plantée d'herbe commune et, dans l'autre moitié, une zone triangulaire doit être consacrée à l'ensemencement de plantes ornementales. Cette zone doit avoir soit un angle de 30°, soit un angle de 45°, soit un angle de 60°. L'école prévoit un budget de 200 euros pour les semences et les quatre types de paquets de semences suivants :

mesures des cathètes. Une fois qu'ils ont trouvé les mesures des cathètes, ils calculent la surface de la figure géométrique et la surface du parterre. Après quoi, ils calculent le nombre de paquets de semences qui sont nécessaires pour couvrir toute la surface du parterre de fleurs. Enfin, ils explicitent les choix effectués sur la base du budget initial.

Si nécessaire, l'enseignant aide les élèves à comprendre correctement les instructions.

semences qui sont nécessaires pour couvrir la surface de la figure géométrique et le reste du parterre de fleurs. Ensuite, il décrit la représentation graphique produite et les coûts des semences du parterre par rapport au budget initial. Enfin, il explicite les raisons qui sont à la base de leurs choix.

les « idées douteuses » (formules pour calculer les cathètes et la surface de la figure identifiée pas appliquées correctement, projets qui dépassent le budget disponible). Si nécessaire, on peut également créer une colonne pour les « erreurs typiques ».

Les élèves, après la présentation du rapporteur du binôme d'élèves, peuvent intervenir pour indiquer quelles sont, selon eux, les « bonnes idées » et celles qui sont « discutables ».

Ce faisant, il tient une leçon face à face, dans laquelle il fournit aux étudiants des connaissances spécifiques concernant l'application correcte des formules pour le calcul du sinus et du cosinus (sans calculatrice) des angles de 30°, 45° et 60°.

- paquet n° 1 au prix de 10 euros- couverture 10 m² ;
- paquet n° 2 au prix de 12 euros- couverture 15 m² ;
- paquet n° 3 au prix de 16 euros- couverture 20 m².

Il existe également le paquet n°4 d'herbe commune à un coût de 4 €- couvrant 15 m².

Il faut tenir compte du fait que les semences à l'intérieur de la zone triangulaire doivent être différentes du reste de la cour.

- **Identifier** la figure de la cour ;
- **Calculer** combien de paquets de semences sont nécessaires pour couvrir la zone ornementale et le reste de la cour ;
- **Représenter** de manière graphique le nouvel aménagement de la cour ;
- **Justifier** les choix ayant été réalisés sur la base du budget initial.

Résultats escomptés chez l'élève au terme du parcours

<p>Capacité à interpréter des problèmes ouverts</p> <p>Structures d'INTERPRÉTATION</p>	<ul style="list-style-type: none">• Identifier la figure géométrique à dessiner à l'intérieur du parterre (triangle rectangle).
<p>Capacité d'appliquer des stratégies de résolution à de problèmes ouverts.</p> <p>Structures d'ACTION</p>	<ul style="list-style-type: none">• Calculer combien de paquets de semences sont nécessaires pour couvrir tout l'ensemble de la surface du parterre de fleurs en fonction du budget attribué.• Représenter graphiquement le parterre avec la figure géométrique inscrite (triangle rectangle).
<p>Habileté à réfléchir sur ses propres stratégies</p> <p>Structures d'AUTORÉGULATION</p>	<ul style="list-style-type: none">• Explicitier de manière cohérente les raisons des choix effectués.

L'activité de mathématiques conçue dans le cycle d'apprentissage expérientiel (CAE) intitulée « Le parterre de fleurs comme vous le souhaitez » a été réalisée avec les élèves de la classe 3°C de l'Istituto di Istruzione Superiore Dalmasso di Pianezza (Turin) en novembre 2017.

L'Unité didactique d'Apprentissage a pour but de développer une série de compétences liées à la fois à l'identification et à l'application des procédures qui sont nécessaires pour exprimer et aborder des situations problématiques, par l'utilisation de modèles mathématiques de pensée et de représentation graphique et symbolique.

L'activité vise à développer, chez les élèves, la capacité de reconnaître des figures géométriques dans des espaces artificiels, la capacité de concevoir une solution en tenant compte d'un budget initial, la capacité de développer graphiquement leur propre solution au problème fourni et la capacité de réfléchir sur leurs stratégies.

Avant la réalisation du CAE, le problème ouvert et les livraisons ont été conçus selon le modèle RIZA pour être présentés aux étudiants. Au cours du déroulement des activités, les élèves ont été divisés par binômes, choisis par l'enseignant, au sein desquels le rapporteur a été choisi (l'élève le plus faible dans cette discipline) avec pour tâche d'exposer à la classe la solution trouvée par le binôme. Le problème ouvert était alors « lancé ».

Dans la **phase d'expérience**, qui a duré environ 50 minutes, les élèves ont analysé l'état du problème et identifié la figure géométrique qui devrait être présente à l'intérieur du parterre dans leur projet. Par la suite, ils ont appliqué les formules géométriques nécessaires pour calculer la surface de la figure géométrique identifiée et la superficie du parterre. Ils ont ensuite calculé combien de paquets de semences sont nécessaires pour couvrir toute la superficie du parterre, en tenant compte du budget disponible. Au cours de cette phase, les élèves ont été surpris par la possibilité de pouvoir inventer la solution et ils ont exprimé leur enthousiasme lorsqu'il s'agissait d'affronter ce

que le problème imposait ; ils ont, en particulier, déclaré être très contents de pouvoir recourir à leur imagination. Cela a également été démontré par le fait que les élèves ont collaboré et se sont continuellement consultés au cours du travail au sein des binômes. Les plus grandes difficultés sont apparues lorsqu'il s'agissait d'identifier et d'appliquer les procédures mathématiques nécessaires pour arriver au calcul des superficies.

Au cours de la **phase de communication**, chaque binôme a présenté son propre projet de requalification du parterre de l'école. Chaque rapporteur a présenté la représentation graphique du travail effectué et en a expliqué les caractéristiques. Ils ont également expliqué quelles sont les procédures qui ont été utilisées pour arriver au calcul des superficies, la quantité de paquets de semences prévus et le coût total d'achat. Toutes les solutions proposées par les élèves ont été inscrites au tableau. À ce stade, les élèves ont connu de plus grandes difficultés lorsqu'il s'agissait d'expliquer la solution proposée et, dans la plupart des cas, il a été nécessaire de stimuler le rapporteur par des questions spécifiques.

Au cours de la **phase d'analyse**, le tableau a été divisé en deux colonnes et les élèves, intervenant à tour de rôle, se sont mis d'accord sur

les solutions à insérer dans la colonne « bonnes idées » (application correcte des formules pour calculer les cathètes et la superficie de la figure choisie, projets susceptibles d'être réellement soutenus sur la base des coûts) et lesquelles introduire dans les « idées douteuses » (formules pour calculer les cathètes et la superficie de la figure identifiée pas correctement appliquées, projets qui dépassent le budget disponible). De cette façon, les modalités de résolution les plus rapides et les travaux qui répondent bien au budget initial ont été mis en évidence.

Au cours de la **phase de généralisation**, les « bonnes idées » qui sont apparues ont été explicitées et on en a déduit la démonstration géométrique du calcul du sinus et du cosinus des angles de 30° , 45° et 60° .

L'activité s'est terminée par la phase d'application, avec le lancement d'un nouveau problème ouvert avec un niveau de complexité plus élevé.

Les étudiants ont exprimé leur satisfaction pour le travail ayant été effectué au cours du CAE et leur souhait de travailler à nouveau de cette façon.



Parcours pédagogique « L'entretien d'embauche »

1. Titre

L'entretien d'embauche

2. Public

Étudiants de 2^e année, Institut technique agricole

3. Discipline/s concernée/s - Durée du test - Matériel nécessaire

STA (Sciences et technologies appliquées)

Deux heures



4. Compétence(s) et objectif(s) visés

Compétences clés pour l'apprentissage permanent

Compétences de base en science et technologie

Compétences clés pour la citoyenneté

- identifier des liaisons et des relations,
- agir de façon indépendante et responsable.

Compétences de base

Axe scientifique et technologique

Observation des phénomènes, compréhension de la valeur de la connaissance du monde naturel et des activités humaines et de leurs interactions synergiques

5. Principaux contenus disciplinaires impliqués (connaissances)

STA (Sciences et technologies appliquées) : les plantes.

6. Situation-problème

Une entreprise veut ouvrir une nouvelle pépinière et cherche du personnel à embaucher.

Le candidat idéal devra avoir une connaissance approfondie des plantes et montrer de l'intérêt pour tout ce qui a trait à ce domaine. À partir des documents que l'entreprise fournit comme conditions préalables, afin de soutenir avec succès un éventuel entretien, vous serez en mesure de :

- **Relever** les éléments clés et les liens qui apparaissent ;
- **Organiser** les concepts clés des articles présentés dans le tableau créé, en les subdivisant en : nous savons / nous avons appris que / nous voudrions savoir ;
- **Motiver** la subdivision des contenus ayant été choisie.

7. Activités à réaliser par les élèves pendant la phase d'EXPÉRIENCE

Les élèves, répartis par binômes, analysent les trois documents remis, en rassemblant les éléments clés de chaque texte et les liens qui se dégagent.

8. Activités à réaliser par les élèves pendant la phase de COMMUNICATION

Le rapporteur du groupe informe le groupe classe des concepts clés identifiés pour chaque document. Il explique comment ont été organisés les

ensuite, ils doivent organiser les concepts des documents dans un tableau et les diviser en : nous savons / nous avons appris que / nous voudrions savoir ; enfin, ils justifient la subdivision des contenus qu'ils ont adoptée.

concept clés dans le tableau créé en les subdivisant en : nous savons / nous avons appris que / nous voudrions savoir ;

Après quoi, il devra motiver la subdivision des concepts clés adoptée.

9. Activités que les élèves et l'enseignant doivent réaliser au cours de la phase d'ANALYSE

L'enseignant divise le tableau en deux colonnes et la classe, aidée par l'enseignant, insère d'une part les « bonnes idées » (les concepts clés nécessaires et conformes aux documents) et,

d'autre part, les « idées discutables » (concept clés non nécessaires ou non conformes aux documents).

Les élèves, après la présentation du rapporteur du binôme d'élèves, peuvent intervenir pour indiquer quelles sont, selon eux, les « bonnes idées » et celles qui sont « discutables ».

10. Activités à réaliser par les élèves et l'enseignant pendant la phase de GÉNÉRALISATION

L'enseignant rassemble les « bonnes idées » qui sont apparues et en tire les concepts clés qui sont nécessaires et cohérents avec les documents.

Ce faisant, il tient une leçon face à face, dans laquelle il fournit aux étudiants des connaissances spécifiques concernant la structure et le fonctionnement des plantes, leur importance et le besoin de les protéger.

11. Activités à réaliser par les élèves pendant la phase d'APPLICATION

Une association du territoire souhaite organiser un concours pour étudiants sur le thème des écosystèmes. L'association fournit du matériel sur lequel on peut appuyer son travail : trois articles, rédigés par des auteurs différents, sur les problèmes liés aux écosystèmes.

Les étudiants devront :

- **Relever les éléments clés** dans les documents proposés ;

- **Identifier** les différences qui apparaissent en fonction des différents points de vue quant aux problèmes liés aux écosystèmes ;
- **Trouver des similitudes et des différences** dans le contenu des documents, en relevant les solutions proposées ;
- **Poser l'hypothèse** d'une solution personnelle aux problèmes liés aux écosystèmes ;
- **Motiver** les solutions adoptées pour les problèmes liés aux écosystèmes.

Résultats escomptés chez l'élève au terme du parcours

<p>Capacité à interpréter des problèmes ouverts</p> <p>Structures d'INTERPRÉTATION</p>	<ul style="list-style-type: none">• Relever tous les éléments clés et tous les liens qui apparaissent sur la base de la lecture des textes fournis
<p>Capacité d'appliquer des stratégies de résolution à de problèmes ouverts.</p> <p>Structures d'ACTION</p>	<ul style="list-style-type: none">• Organiser, de manière cohérente, les contenus des articles présentés dans un tableau en les subdivisant en : nous savons / nous avons appris que / nous voudrions savoir
<p>Habileté à réfléchir sur ses propres stratégies</p> <p>Structures d'AUTORÉGULATION</p>	<ul style="list-style-type: none">• Motiver de manière cohérente la subdivision des contenus ayant été adoptée

L'activité de Sciences et de technologies appliquées conçue en cycle d'apprentissage expérientiel (CAE), intitulée « l'entretien d'embauche », a été réalisée avec des étudiants de la classe 2°C de l'Institut d'Enseignement Supérieur Dalmasso di Pianezza (Turin) en décembre 2017.

Ce parcours pédagogique vise à développer une série de compétences liées à l'observation des phénomènes, à la compréhension de la valeur de la connaissance du monde naturel et de celle des activités humaines et des interactions entre elles.

L'activité vise à développer chez les élèves la capacité de saisir les éléments clés dans les articles proposés sur le monde des plantes et les différents points de connexion entre eux, la capacité d'organiser les éléments clés dans un tableau prédéterminé, en motivant leurs choix.

La situation-problème et les consignes, inspirées du modèle RIZA, ont été conçues avant l'application du CAE. Les élèves ont été divisés par binômes, choisis par l'enseignant, au sein

desquels le rapporteur a été choisi (l'élève le plus faible dans cette discipline), avec pour tâche d'exposer à la classe la solution trouvée par le binôme. Le problème ouvert a ensuite été soumis aux étudiants.

Au cours de la **phase d'expérience**, qui a duré environ 45 minutes, les élèves ont analysé les trois documents remis, en relevant les éléments clés de chaque texte et les liens qui émergent. Ensuite, ils devaient organiser les concepts des documents dans un tableau et les diviser en : nous savons / nous avons appris que / nous voudrions savoir ; enfin, ils justifient la subdivision des contenus qu'ils ont adoptée. Bien qu'avec quelques difficultés initiales, probablement dues à une méconnaissance du CAE, les étudiants ont collaboré et se sont constamment consultés avec leur partenaire de travail. Les plus grandes difficultés ont consisté à identifier correctement les éléments clés présents dans les documents fournis.

Au cours de la **phase de communication**, le rapporteur de chaque binôme a présenté le tableau avec les éléments clés identifiés, en

les subdivisant en : nous savons / nous avons appris que / nous voudrions savoir ; enfin, il a justifié l'organisation du contenu du tableau. Toutes les solutions proposées par les élèves ont été inscrites au tableau. Au cours de cette phase, les plus grandes difficultés ont consisté à présenter le travail dans un temps préétabli en présentant des motifs cohérents en ce qui concerne l'organisation du tableau.

Au cours de la **phase d'analyse**, le tableau a été divisé en deux colonnes et les élèves, en intervenant à tour de rôle, se sont mis d'accord sur les solutions à mettre dans la colonne « bonnes idées » (les concepts clés nécessaires et compatibles avec les documents) et celles devant aller dans les « idées douteuses » (concepts clés non nécessaires ou non cohérents par rapport aux documents).

Au cours de la **phase de généralisation**, les « bonnes idées » qui sont apparues ont été

explicitées et on a dégagé les éléments clés se trouvant dans les trois articles ainsi que les bonnes pratiques à suivre pour identifier correctement les concepts clés au sein d'un texte.

L'activité s'est terminée par la **phase d'application**, avec le lancement d'un nouveau problème ouvert, avec un niveau de complexité plus élevé.

On peut affirmer que le CAE a permis de mobiliser les pré-connaissances des élèves et leurs ressources, de développer leurs compétences, malgré les niveaux initiaux de compétence différents. Il est intéressant de noter que tous les étudiants ont participé à l'activité avec intérêt et engagement, chacun apportant sa propre contribution.



Guide en vue de la construction de situations-problèmes

Activités :

- Analysez.... à l'aide de la grille de critères fournie.
- Calculez le coût de.....
- Cherchez en ligne des informations fiables sur en justifiant vos choix...
- Classez dans les catégories suivantes....
- Reliez.... à vos expériences de la vie quotidienne.
- Comparez et... sur la base des critères fournis.
- Construisez un qui répond aux exigences fournies.
- Décrivez à l'aide du schéma proposé
- Décrivez comment, selon vous, s'est senti acteur de en expliquant également pourquoi..
- Décrivez avec vos propres mots.....
- Décrivez ce que vous avez appris en réalisant....
- Décrivez ce que vous avez appris en voyant....
- Décrivez ce que vous feriez différemment si vous deviez le faire à nouveau.....
- Décrivez ce que vous feriez si vous deviez accomplir....
- Décrivez les problèmes que vous avez rencontrés dans la réalisation....
- Décrivez les expériences similaires que vous avez vécues personnellement et qui vous sont venues à l'esprit lorsque vous avez vu
- Décrivez les choix que vous avez faits en réalisant.... et justifiez-les...
- Dites qui est l'auteur probable de.... en motivant votre hypothèse.
- Dites quels sont les éléments communs dans et
- Dressez la liste des articles que vous connaissiez déjà que vous avez trouvés dans
- Énumérez les termes peu clairs que vous avez trouvés dans.....
- Faites des suggestions pour la réalisation....
- Justifiez les choix faits par l'auteur de
- Identifiez ce qui est nécessaire pour réaliser....
- Identifiez les éléments qui caractérisent en le mettant en relation avec un autre similaire.
- Identifiez les concepts clés de
- Identifiez les composants dans
- Identifiez les parties les plus importantes dans
- Inventez des réponses à toutes les questions éventuelles que vous pourriez avoir à propos de
- Inventez toutes les questions que vous pourriez avoir à propos de
- Inventez une solution pour
- Posez des hypothèses sur les questions qui pourraient se poser dans l'organisation de.....
- Mettez en œuvre un qui réponde aux exigences fournies.
- Mettez-vous dans la peau d'un personnage de et racontez l'histoire de votre point de vue.
- Concevez un.... qui réponde aux exigences fournies.
- Représentez graphiquement les éléments suivants sur la base des critères donnés
- Réalisez.... qui réponde aux exigences fournies.
- Résumez de manière synthétique dans un espace (par ex. 30 lignes) ou un temps limité (par ex. 20 minutes).
- Réécrivez sous une forme différente.
- Expliquez comment on peut réaliser un....
- Expliquez ce que vous avez ressenti lorsque vous avez vu
- Expliquez ce qui s'est passé dans en reproduisant la séquence temporelle des événements.
- Expliquez pourquoi cet événement s'est produit dans....
- Expliquez ce qui est le plus facile/difficile entre et
- Transformez en
- Trouvez des similitudes/différences entre et
- Trouvez toutes les « bonnes raisons » à mettre en œuvre.....
- Trouvez toutes les erreurs et incohérences dans.....
- Trouvez tous les exemples de qui présentent les caractéristiques données...
- Trouvez tous les liens possibles entre la vie quotidienne et.....
- Trouvez tous les liens possibles entre ce que vous avez appris à l'école et....
- Trouvez tous les exemples possibles de
- Trouvez tous les points faibles de
- Trouvez tous les points forts de
- Évaluez en attribuant un jugement basé sur les critères fournis.

Exercices sur :

- Animation par ordinateur
- Article de journal
- Chanson / comptine
- Dessins animés
- Description d'un cas
- Discours à thème en public
- Discussion de groupe
- Dessins/Murales
- Exposition/musée
- Événement public
- Foire/festival
- Photographie
- Bande dessinée
- Jeu à questions multiples
- Jeu informatisé
- Jeu de table
- Jeu de mouvement
- Jeu de rôle
- Enquête ou sondage
- Interviews
- Narration
- Spectacle de théâtre, de mime et de danse
- Personnage
- Problème mathématique
- Produit d'art/artisanal
- Produit média
- Projet
- Programme Radio/ TV
- Puzzle
- Essai
- Schéma ou carte conceptuelle
- Site web
- Sketch ou saynète
- Logiciel de simulation
- Spectacle de marionnettes
- Terme/concept
- Voyage ou excursion
- Vidéo clip



Bibliographie

- Anderson J., *Cognitive Psychology and its Implications* (7th edn.), New York, Worth, 2009.
- Ausubel D. P., *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 1978.
- Calvani A., "Decision Making" nell'istruzione. "Evidence based education" e conoscenze sfidanti, ECPS Journal 3/2011, http://www.ledonline.it/ecps-journal/allegati/ECPS-2011-3_Calvani.pdf
- Calvani A., *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Per una didattica efficace*, Roma, Carocci, 2011.
- Calvani A., *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson, 2012.
- Clark R. C., *Evidence-Based Training Methods. A Guide for Training Professionals*, Alexandria (Va), ASTD Press, 2010.
- Clark R. C., Nguyen F., Sweller J., *Efficiency in learning. Evidence-based guidelines to manage cognitive load*, San Francisco, Pfeiffer Wiley, 2006.
- Coggi C., *La valutazione delle competenze*, in Coggi C., Notti A. (a cura di), Docimologia, Lecce, Pensa Multimedia, 2002.
- De Vecchi G., *Une banque de situations-problèmes. Tous niveaux*. Vol. 1, Paris, Hachette, 2004.
- De Vecchi G., *Une banque de situations-problèmes. Tous niveaux*. Vol. 2, Paris, Hachette, 2005.
- De Vecchi G., *Un projet pour... enseigner par situations-problèmes*, Paris, Delagrave, 2007.
- De Vecchi G., Carmona-Magnaldi N., *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Paris, Hachette, 2002.
- Dochy F., Segers M., Van den Bossche P., Gijbels D., *Effects of problem-based learning: a meta-analysis*, *Learning and Instruction*, 13, 2003, pp. 533-568.
- Gick M. L., Holyoak K. J., *Analogical problem solving*, *Cognitive Psychology*, 12, 1980, pp. 306-355.
- Gijbels D., Van de Watering G., Dochy F., Van den Bossche P., *The relationship between students' approaches to learning and learning outcomes*, *European Journal of Psychology of Education*, 20(4), 2005, pp. 327-341.
- Hattie J., *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge, 2009.
- Le Boterf G., *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Editions d'Organization, 1994.
- Le Boterf G., *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida, 2008.
- Marzano R. J., Pickering D. J., Pollock J. E., *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, Alexandria (Va), ASCD, 2001.
- Miur, *Indicazioni Nazionali per il Primo ciclo di Istruzione*, Ministero dell'istruzione, 2012.
- Pfeiffer J. W., Ballew A., *Using Structured Experiences in Human Resource Development*, San Diego, University Associates, 1988.
- Pfeiffer J. W., Jones, J. E. (eds.), *A Handbook of structured experiences for human relations training*, Vols. 1-10, San Diego, University Associates, 1985.
- Quaglino G. P., *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Milano, Raffaello Cortina, 1985.
- Rosenshine B., *The empirical support for direct instruction*, in Tobias S., Duffy T. M. (eds.), *Constructivist instruction. Success or failure?*, London, Routledge 2009, pp. 201-220.
- Trinchero R., *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Trento, Erickson, 2006.
- Trinchero R., *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- Trinchero R., *Apprendere dall'esperienza. Un approccio evidence based*, in: (a cura di): C. Coggi, P. Ricchiardi, *Educare allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale*, pp. 145-176, Lecce: Pensa Multimedia, 2014.



L'Inspection Scolaire départementale de Dolj, en partenariat avec l'Université de Craiova, l'Agence de développement régional de l'Olténie du Sud-Ouest, et des établissements scolaires roumains, a participé au projet ACTECIM et a notamment construit un module de formation à l'EDD-SI, présenté ci-après.

Le projet ACTECIM : rappels du contexte

Le projet a pour **objectif** le renforcement de l'éducation en vue du développement durable et de la solidarité internationale, du développement de la citoyenneté active des jeunes. Il se propose de concevoir des outils construits collectivement, lors des échanges internationaux entre les enseignants et éducateurs. Le public cible, très nombreux, bénéficiaire des activités déroulées dans le cadre du projet, est représenté par des jeunes des trois pays, enseignants, éducateurs, représentants des institutions publiques, autorités locales, régionales, inspecteurs scolaires, professeurs des universités.

Ce qui fait la particularité de ce projet ce sont les compétences développées, au nombre de quatre, qui seront analysées et évaluées pour qu'on se rapporte à elles dans la formation des jeunes ; les modules construits seront inscrits dans des micro-formations, formations initiales et continues des éducateurs.

Combiner éducation formelle et informelle c'est augmenter la qualité de l'éducation et de la formation de la jeunesse, stimuler l'implication citoyenne des jeunes, et, plus loin, favoriser l'intégration sociale.

L'école est l'acteur principal dans cette démarche, le plus pertinent et capable d'offrir et de proposer des stratégies appropriées.

Ce type d'éducation vise à :

- contribuer au développement de la citoyenneté mondiale active dans les écoles, les collectivités, associations ;
- faciliter une interaction dans les systèmes éducatifs des trois pays partenaires par la consolidation des habiletés des cadres didactiques et par des approches intersectorielles dans chaque territoire ;
- renforcer l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les établissements visés par la consolidation des compétences des enseignants ;
- promouvoir le rôle des collectivités locales dans le soutien du développement des systèmes éducatifs et de formation professionnelle ;
- promouvoir la mobilité des jeunes et des formateurs en dehors du projet et faire évoluer les méthodes et les systèmes de formation.

Les objectifs spécifiques du projet ACTECIM contribuent à :

- Développer les compétences des enseignants et des personnes impliquées dans des actions EDD-SI par la diversification de l'offre de formation ;
- Offrir un échange de bonnes pratiques entre

- les parties intéressées dans le domaine de l'éducation dans les trois pays partenaires ;
- Rendre possible l'accès au plus grand nombre du contenu de formation construit en utilisant les TICE.

Le caractère innovant du projet

- L'approche innovante s'exprime par la combinaison des méthodologies appartenant à l'éducation formelle et l'éducation non-formelle, avec l'expérimentation des outils numériques et avec l'appui des autorités locales.
- Le but de la démarche étant le citoyen de demain, une grande variété d'établissements nationaux ou internationaux a été mobilisée, la collaboration intersectorielle (autorités locales, institutions académiques, universités, écoles, enseignants, chercheurs, associations avec leurs représentants) visant l'augmentation de la qualité de l'éducation et de la formation.
- L'identification des compétences-clé pour

la formation du citoyen de demain, la production et l'application des outils et l'identification des modalités spécifiques de l'éducation au développement durable.

La soutenabilité des activités déroulés et des résultats obtenus au niveau institutionnel

Les classes-pilote des établissements scolaires impliqués mettent les outils élaborés à la disposition des équipes éducatives. Les résultats du projet sont diffusés gratuitement et peuvent être consultés librement. Des modules de formation inscrits dans des programmes et des cours de formation initiale et continue des professeurs et des éducateurs sont proposés. Ces dispositifs sont mis à la disposition des institutions (écoles écologiques, outils de valorisation des compétences, e-portfolio, Europass).

- **Activités** : présentation des participants ; exercices de brise-glace ; questions sur les objectifs du projet et de la micro-formation, attentes
- **Ressources utilisées** : organisation de la salle, postits, marqueurs, powerpoint, tableau à feuilles mobiles, colle, papier à lettres, feuilles pour le tableau à feuilles mobiles, feutres

Le cadre conceptuel du développement durable

Petite histoire du développement durable

Le concept de **développement durable** est apparu dans les années 70 du siècle passé suite à la crise écologique, dans le milieu des défenseurs de la nature, ayant comme slogan la formule déjà devenue célèbre : «**Penser global, agir local**».

- Le **rapport Meadows**, remis au Club de Rome en 1972, prédit un avenir catastrophique au monde d'ici à 2100 si nous persistions dans la croissance actuelle. Il cerne 5 tendances majeures dans le monde : industrialisation accélérée, croissance rapide de population, malnutrition largement répandue, épuisement des ressources non renouvelables et un environnement détérioré.

Quelques conclusions se détachent :

Si la pollution, la production de nourriture, la croissance de la population du monde, l'industrialisation, si l'exploitation sans limite des ressources restent inchangées, les limites à la croissance sur cette planète seront atteintes dans les cent prochaines années. La baisse soudaine et incontrôlable de la population et de la capacité industrielle sera le résultat le plus probable de cette situation.

Changer les tendances de croissance et établir une condition de stabilité écologique et économique qui soit durable jusque dans un avenir éloigné, ce sont des buts à atteindre dans le monde. L'état d'équilibre mondial pourrait être conçu pour que les besoins matériels de base de chaque personne sur la Terre soient satisfaits et que chaque personne ait une chance égale de réaliser son propre potentiel humain.

Plus les gens du monde entier feront des efforts pour se situer dans la situation présentée dans le deuxième paragraphe, plus ils se détacheront de la situation présentée dans le premier, alors les chances de succès seront plus grandes.

- En 1972 la **Déclaration de Stockholm** va poser des questions sur la protection et l'amélioration de l'environnement qui devraient être abordées dans un esprit de coopération par tous les pays. Une coopération par voie d'accords multilatéraux ou bilatéraux ou par d'autres moyens appropriés est indispensable pour limiter efficacement, prévenir, réduire et éliminer les atteintes à l'environnement résultant d'activités exercées dans tous les domaines, et ce dans le respect de la souveraineté et des intérêts de tous les États. Le rapport énumère 26 principes, parmi lesquels les principes 5 et 25 synthétisent les enjeux :

Principe n°5 : „Les ressources non renouvelables du globe doivent être exploitées de telle façon qu'elles ne risquent pas de s'épuiser et que les avantages retirés de leur utilisation soient partagés par toute l'humanité.”

Principe n°25: „Les États doivent veiller à ce que les organisations internationales jouent un rôle coordonné, efficace et dynamique dans la préservation et l'amélioration de l'environnement.”

La Conférence sur l'Environnement de Stockholm, en 1972, représente ainsi le moment où il est reconnu que les activités humaines contribuent à la détérioration de l'environnement.

- Le développement durable concentre de plus en plus l'attention des Nations unies et la **première définition officielle** en sera donnée dans le rapport remis aux Nations unies en 1987 par la commission présidée par l'ancienne Premier ministre de Norvège, Mme Brundtland (d'où le nom du rapport), le **Rapport Brundtland** :

«Le développement durable vise à répondre aux besoins des générations présentes, sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs».

Source: 250 réponses aux questions d'un écocitoyen-V. Albouy, Gerfaut 2008

- Une autre définition du développement durable sera donnée, en complémentarité à la première, dans le **Traité européen signé à Maastricht en 1992** :

«Le développement durable est une politique et une stratégie visant à assurer la continuité dans le temps du développement économique et social, dans le respect de l'environnement et sans compromettre les ressources.»

- Trois ans plus tard, en 1995, toujours dans le cadre des Nations unies, la FAO, organisation pour l'agriculture et pour l'alimentation, apporte des précisions visant le DD :

«Le développement durable est techniquement approprié, environnementalement non dégradant, économiquement viable et sociablement favorable.»

- Les problèmes complexes du développement durable ont gagné une dimension politique globale, ils ont été mis en discussion à la Conférence Mondiale pour l'environnement et le développement durable de Rio de Janeiro (1992). En 2000, l'ONU a adopté les Objectifs du Millénaire, selon lesquels l'être humain doit être mis au centre de tous les programmes, pour aider, dans le monde entier, des hommes, des femmes et des enfants à vivre mieux. Plus tard le Sommet mondial de Johannesburg (2002) va permettre d'élaborer des programmes concrets d'action aux niveaux global et local conformément au dicton „Penser global, agir local”.

- **D'autres approches du DD**

> la protection et la restauration de l'environnement. „*La durabilité, c'est conserver, protéger, restaurer*”. (Van der Ryn ,1994)

- maintenir et améliorer les systèmes. „*La durabilité suppose le niveau global de diversité et de productivité des composants*”. (Noorgard , 1988)

> capacité de soutenir les écosystèmes. „*La durabilité c'est améliorer la qualité de la vie humaine en tenant compte de la capacité de soutenir les écosystèmes qui soutiennent la vie.*” (World Conservation Union 1991)

> satisfaire les besoins des générations futures, équité inter-générations. „*La durabilité c'est*

le développement qui satisfait les besoins du présent sans compromettre la possibilité que les générations suivantes puissent satisfaire leurs propres besoins”. (rapport Brundtland, 1987)

Le concept de développement durable représente le résultat d'une approche intégrée des facteurs politiques et décisionnels, où la protection de l'environnement et la croissance économique à long terme sont considérées complémentaires et réciprocement dépendantes.

Pour la Roumanie, en tant qu'Etat membre de l'Union Européenne, le DD n'est pas une des options possibles, mais la seule perspective raisonnable réelle.

La Stratégie de l'Union Européenne concernant le développement durable

Le **Conseil européen de Göteborg** (2001) a adopté la première stratégie de l'UE en faveur du développement durable (SDD). Celle-ci a été complétée en 2002 par une dimension externe adoptée par le Conseil européen de Barcelone en vue du sommet mondial sur le développement durable de Johannesburg (2002). Toutefois, des tendances non durables touchant le changement climatique, la consommation d'énergie, les menaces pour la santé publique, la pauvreté et l'exclusion sociale, la pression et le vieillissement démographiques, la gestion des ressources naturelles, la perte de diversité biologique, l'utilisation des sols et les transports, persistent et posent de nouveaux défis. Étant donné que ces tendances s'inscrivent dans l'urgence, il est indispensable d'agir à court terme tout en conservant une perspective d'action à plus long terme. Le principal défi est de modifier progressivement nos modes de consommation et de production actuels, qui ne sont pas durables, ainsi que la manière cloisonnée d'élaborer les politiques.

OBJECTIFS-CLÉS

- Protection de l'environnement
- Équité sociale et cohésion
- Prosperité économique
- Assumer nos responsabilités internationales
- Principes directeurs des politiques, promotion et protection des droits fondamentaux,

- solidarité intra- et intergénérationnelle
- Une société ouverte et démocratique
- Participation des citoyens
- Participation des entreprises et des partenaires sociaux
- Cohérence des politiques et gouvernance intégration des politiques
- Exploitation des meilleures connaissances disponibles
- Principe de précaution
- Principe du pollueur-payeur

Source : https://www.diplomatie.gouv.fr/sites/odyssee-developpement-durable/files/24/SEDD_revisee.pdf

La Stratégie Europe 2020

Le 3 mars 2010, la Commission européenne a proposé une nouvelle stratégie économique nommée „Stratégie Europe 2020”. Le Conseil européen a adopté la stratégie et a confirmé les cinq cibles majeures proposées (emploi, éducation, recherche et développement, changement climatique et énergies durables, lutte contre la pauvreté et exclusion sociale).

Cette stratégie remplace la stratégie de Lisbonne et se propose de guider l'économie de l'Europe vers la sortie de la crise, de permettre un niveau élevé de vie en gardant le modèle social européen, d'enrichir le marché de travail, d'accroître la productivité et la cohésion sociale. Cette stratégie propose trois priorités thématiques :

- a) Développement intelligent** - Développer une économie fondée sur la connaissance et l'innovation ;
- b) Développement durable** (croissance) - Encourager une économie efficace dans l'utilisation des ressources, plus compétitif et favorisant des méthodes vertes, respectueuses de l'environnement ;
- c) Développement inclusif** - Promouvoir une économie propice à des taux d'emploi élevés qui assurent la cohésion sociale et territoriale.

Source : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid71587/la-strategie-europe-2020-pour-une-croissance-intelligente-durable-et-inclusive.html>

La Stratégie Nationale pour le Développement Durable de la Roumanie

Le contexte national

En 2007, la Roumanie a élaboré la **Stratégie Nationale pour le Développement Durable** de la Roumanie à partir des recommandations des **Stratégies d'UNECE**, qui établit les objectifs et les directions d'action spécifiques dans ce domaine. La Roumanie a établi trois objectifs à atteindre en 2030 :

- le développement du capital humain et l'augmentation de la compétitivité par la corrélation de l'éducation avec l'apprentissage tout au long de la vie, avec le marché du travail et la perspective de l'opportunité accrue de participation future à un marché du travail moderne, flexible et inclusif ;
- atteindre un niveau moyen de performance de l'UE dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle ;
- hisser le système d'enseignement et la formation professionnelle de la Roumanie au niveau supérieur de l'UE.

Source : Stratégie Nationale pour le Développement Durable de la Roumanie

Le contexte international

L'éducation au développement durable sera intégrée transversalement dans tous les programmes de formation, conçus et organisés par champs disciplinaires ou par modules, à travers les sciences naturelles, l'éducation civique, etc. L'approche éducative du développement durable suppose le croisement de ses variantes formelle, informelle et non-formelle.

L'éducation au développement durable implique la coopération et le partenariat entre les facteurs décisionnels, les autorités locales, le secteur éducatif et scientifique, le secteur de la santé, le secteur privé, l'industrie, l'agriculture, les organisations non-gouvernementales, les collectivités locales, les citoyens, etc.

Les trois E du développement durable

On ne peut pas parler du développement durable sans faire appel à la définition donnée dans le rapport Brundtland, ni à la représentation graphique de celui-ci : une chaise à trois pieds, chacun d'eux représentant l'une des trois dimensions clés du concept :

- économie,
- écologie (environnement),
- équité (social).

Le concept du développement durable ne peut pas être dissocié de celui de valeur. Les valeurs se trouvent à la base du processus de changement social.

Définition : les valeurs sont un nombre de priorités que les gens adoptent, d'une manière consciente ou non, à partir des perceptions sur la réalité et la vie en général. Ces priorités offrent la motivation pour le comportement humain. Il faut rechercher la cohérence entre l'"étiquette" et la série de valeurs qui se trouve à sa base, par exemple une personne égocentrique sera d'accord avec l'action de soutenir l'intégrité du milieu environnant, des ressources naturelles pour leur valeur intrinsèque, la proximité de la nature et l'adoption d'un style de vie qui minimise l'impact sur l'environnement. Si cette cohérence n'existe pas, il y a alors une rupture entre les valeurs déclarées et celles *de facto* (Wheeler (2004), p. 31).

Cela se passe surtout au moment de la désirabilité sociale : par exemple dans le cas du développement durable, personne ne veut être

perçu comme défavorable l'idée.

Les trois E du développement durable représentent une série de valeurs qui doivent guider le processus de changement. En dehors de ces valeurs, il y a des opinions orientées vers d'autres comme par exemple : l'éducation, le pouvoir décisionnel accordé à des groupes sociaux divers, etc. Dans les faits, c'est la dimension économique qui a reçu la plus grande attention, bien que les trois valeurs devaient avoir la même importance. Wheeler (2004) dit qu'on assiste à présent à une transition de la perspective économique vers une perspective écologique. Dans la première approche les valeurs économiques sont fondamentales, les autres, sociales et écologiques, sont secondaires. Dans la seconde perspective, écologique, le développement durable suppose que les valeurs économiques sont secondaires, les valeurs écologiques et sociales ayant la plus grande importance.

Sources

- <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FRA/TXT/?uri=LEGISSUM:l28117>
- <https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/frame>
- <http://gov.ro/fr/nouvelles/debat-sur-la-strategie-nationale-pour-le-developpement-durable-de-la-roumanie>
- <https://reporterre.net/Le-rapport-au-Club-de-Rome-stopper-la-croissance-mais-pourquoi>



Approches des programmes d'études de l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale

Activités théoriques :

- 1) Compétences des éducateurs dans le contexte actuel de l'éducation au développement durable
- 2) Référentiels curriculaires et domaines de compétence pour l'éducation au développement durable

Compétences des éducateurs dans le contexte actuel de l'éducation au développement durable

L'éducation au développement durable a besoin d'une approche différente, plus constructiviste, de l'apprentissage. Trois compétences transversales ont été identifiées dans l'éducation au développement durable (dans une acception plus classique) : **le transfert de connaissances, la réflexion/l'inspiration, les rapports aux autres.**

Le style de l'éducateur devient plus autonome et actif, les stratégies didactiques traditionnelles se modifieront au fur et à mesure que l'EDDSI se développe, l'implication dans des activités de projet, de recherche dans la communauté s'amplifient, le dialogue avec les parents et les partenaires de la communauté qui sont plus impliqués dans le processus éducatif s'amplifie et se diversifie.

Dans l'enseignement spécifique de l'éducation au développement durable, les domaines approchés tels que les connaissances, la pensée systémique, les émotions, l'éthique, les valeurs et l'agir doivent être appliqués dans chacune des dimensions professionnelles en corrélation avec les compétences transversales. Le contenu de l'éducation au développement durable doit être lié au développement futur dans le contexte local et global tout à la fois.

L'éducation au développement durable va au-delà d'une somme de connaissances, de conduites prédéfinies, il s'agit premièrement d'un processus

impliquant **l'agir**. Ce processus dépend donc des compétences que l'on peut baliser. Si l'on recherche une définition convenable, celle de Guy le Boterf traduit la complexité du terme : «*La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte données*». Selon Le Boterf la notion de **compétence** intègre les **savoirs, savoir faire, savoir être** mais aussi le **devoir, vouloir, savoir et pouvoir agir en situation**. LE BOTERF (G), 1995,

Références :

- LE BOTERF (G), 1995, De la compétence, essai sur un attracteur étrange, Paris, Editions d'organisations.
- LE BOTERF (G), 1997, Compétence et navigation professionnelle, Paris, Editions d'organisation.

Référentiels curriculaires et domaines de compétence pour l'éducation au développement durable

Domaines de compétences visées dans le cadre du projet ACTECIM

Les compétences visées chez les éducateurs, dans l'éducation au développement durable et la solidarité internationale, proposées dans le cadre du projet **ACTECIM** sont:

- **Compétence relative à l'approche critique**
- **Compétence relative à l'appréhension de la complexité**
- **Compétence relative à l'interculturalité**
- **Compétence relative à l'engagement citoyen**

Compétence relative à l'approche critique

Penser de façon critique, analytique et évaluative c'est mobiliser des processus mentaux tels que l'attention, la catégorisation, le jugement. Le résultat sera l'acquisition et l'assimilation des informations fiables sur le monde et le développement des positions conscientes et bien fondées.

Adopter une approche critique suppose de :

- investir des ressources physiques et mentales ;
- vérifier si les informations correspondent à la réalité et les sources sont fiables, les arguments sont contrôlables, cohérents, confirmés, etc. ;
- prendre conscience que chaque message, médiatique ou non, contient des vues et

des valeurs qui guident les significations et qui peuvent aider à construire notre propre positionnement ;

- avoir pour fondements la lecture, l'écoute d'une variété de positions, l'extraction des assertions clés qui résument l'analyse et l'évaluation de ces déclarations et leurs possibles implications ;
- travailler sur les capacités critiques, composées des processus mentaux mentionnés, mais aussi sur l'attitude critique (le désir d'utiliser systématiquement des capacités dans une variété de situations de la vie réelle).

Les indicateurs de la compétence relative à l'approche critique correspondent aux structures suivantes :

Structures d'interprétation

- L'éducateur :
- reconnaît les possibilités de collaboration interdisciplinaire dans son école ;
 - sélectionne des experts sur le territoire en mesure d'apporter une valeur ajoutée des projets de citoyenneté active.

Structures d'action

- L'éducateur :
- invite en dehors des cours d'experts pour traiter les problèmes liés au territoire et à la citoyenneté mondiale ;
 - met en œuvre des projets interdisciplinaires.

Structures d'autorégulation

- L'éducateur :
- justifie ses choix et les motive de façon appropriée ;
 - auto-évalue correctement sa performance basée sur un ensemble de critères fournis.

Compétence relative à l'appréhension de la complexité

L'**appréhension de la complexité** d'un problème c'est reconnaître les multiples interactions dynamiques entre les systèmes considérés.

L'acte de pensée est l'adoption consciente d'un point de vue qui implique la pondération des discours et l'identification des domaines d'ignorance, reconnaissant que les savoirs en jeu sont les résultats de processus d'investigations socialement construits.

L'organisation de l'appréhension de la complexité se fait par deux niveaux d'objectivité :

- la clarification d'éléments objectifs/ la systématisation d'approches de l'historicité des savoirs ;
- la cartographie de la dispersion des positions des acteurs et la mesure de leur autorité relative.

Les indicateurs de la compétence relative à l'appréhension de la complexité correspondent aux structures suivantes :

Structures d'interprétation

L'éducateur :

- adopte une approche systémique liant les dimensions sociales, culturelles, économiques, environnementales et politiques ;
- a recours à des analyses multiréférentielles du réseau d'interactions entre les systèmes considérés dans la situation retenue ;
- - décompose les systèmes en niveaux d'observations.

Structures d'action

L'éducateur :

- organise la problématisation des situations en rendant visibles les spécificités et les complémentarités des approches disciplinaires ;
- structure la reconnaissance des savoirs stabilisés et l'identification des controverses ;
- éclaire les questionnements ;
- appelle à tisser des liens entre des savoirs distribués entre les parties prenantes et propres à des situations spécifiques ;
- privilégie l'adoption consciente d'un point de vue par les formés.

Structures d'autorégulation

L'éducateur :

- justifie ses choix d'intervention et autoévalue son action éducative ;
- s'appuie sur ses expériences pour repérer les appuis et obstacles des stratégies à sa disposition dans l'appréhension de la complexité en EDDSI.

Référence : Programme ACTECIM, proposition Olivier Morin, ESPE de Lyon, août 2016.

Compétence relative à l'interculturalité

Les compétences interculturelles des enseignants sont intégrées dans la catégorie des compétences transversales. Les éléments-clés de la compétence interculturelle pour la carrière didactique sont :

- les systèmes cognitifs approfondis concernant les références axiologiques des groupes culturels d'appartenances des élèves ;
- capacités d'implémentation des processus de l'interculturalisme dans les activités didactiques et extracurriculaires ;

- des compétences de projection, implémentation, évaluation du curriculum interculturel, gestion du curriculum ;
- des capacités et des habiletés de management des relations interculturelles, dans la société multiculturelle ;
- le développement et l'application des stratégies métacognitives de développement des compétences interculturelles.

Les indicateurs de la compétence relative à l'interculturalité correspondent aux structures suivantes :

Structures d'interprétation

L'éducateur :

- réalise des analyses socio-culturelles et curriculaires multidimensionnelles, en vue de la connaissance et de la valorisation des références culturelles des élèves ;
- identifie des modèles et des programmes curriculaires et éducatifs.

Structures d'action

L'éducateur :

- applique des stratégies efficientes de promotion des valeurs de l'interculturalisme, par une approche créative des programmes scolaires officiels ;
- élabore des programmes curriculaires optionnels et des projets éducatifs, qui transposent les principes du curriculum éducatif et facilitent le développement des compétences interculturelles des élèves ;
- applique des stratégies pour rendre plus efficiente la mise en œuvre des programmes curriculaires ;
- adopte, sur le plan didactique et dans des contextes de l'éducation non-formelle, des comportements professionnels de développement de la synergie du groupe multiculturel.

Structures d'autorégulation

L'éducateur :

- auto-évalue de manière correcte les compétences interculturelles ;
- élabore le projet stratégique de développement personnel et professionnel, qui inclut des programmes et des stratégies de développement ;
- applique des stratégies métacognitives d'auto-perfectionnement des compétences interculturelles.

Etude de cas :

Présentez votre propre expérience des projets européens le profil-type de l'enseignant roumain, français, italien.

Débats EDDSI

- **Le but de l'éducation et de la formation au développement durable.**
- **L'essence de l'apprentissage au développement durable.**
- **Activités pratiques : Proposez par groupes de quatre personnes deux critères de qualité pour les établissements qui développent des parcours pédagogiques en EDDSI.**
- **Gestion de qualité pour une école durable ; soutenabilité de la qualité dans le domaine de l'éducation**



Projection curriculaire des programmes et des activités spécifiques à l'EDDSI

Environnement d'apprentissage et modalités d'organisation de l'apprentissage

Les tendances principales de perfectionnement et de modernisation actuelle des stratégies d'enseignement et d'apprentissage

La méthodologie didactique se perfectionne toujours en respectant les principes didactiques.

Les chercheurs ont eu dans leur champ de recherche le perfectionnement de la méthodologie didactique, guidé par des motivations essentiellement dictées par l'évolution de la société. Le terme de perfectionnement désigne plusieurs aspects tels que : reconstruire les méthodes traditionnelles et les adapter par rapport « aux qualités –toujours dynamiques – de la spécificité de la population scolarisée » (O.I. Panisoara) et concevoir de nouvelles méthodes instructives-éducatives.

Il ne faut pas éluder les critères de la méthodologie didactique :

- individualiser et différencier ;
- activer ;
- participer / s'impliquer consciemment dans le processus d'apprentissage.

Activer, c'est-à-dire rendre plus actifs les apprenants dans le processus d'apprentissage, c'est la tendance dominante dans le perfectionnement méthodologique, supposant « une série d'actions d'instruction/auto-instruction, de développement et modelage de la personnalité, stimulant et dirigeant méthodiquement l'activité développée. » (Miron Ionescu și Vasile Chis - Strategii de Predare și Invatare, Editura Stiintifica, Bucuresti, 1992)

Activer efficacement suppose : la préparation psychologique spécifique pour l'apprentissage, le contrôle et la prévention des sources de distorsion de la communication didactique et l'organisation et le déroulement raisonnable de l'apprentissage.

Les actions d'instruction/auto-instruction visent à :

- stimuler et augmenter l'intérêt pour la connaissance ;
- valoriser l'intelligence des apprenants par leur propre effort ;
- former aux et exercer les capacités d'acquisition des connaissances ;
- former et exercer les habiletés d'orientation autonome dans des problèmes pratiques ;
- cultiver l'esprit d'investigation.

Les efforts des chercheurs et des praticiens ont mené au perfectionnement des stratégies d'enseignement, en valorisant des acquisitions non seulement de la recherche psychopédagogique, mais aussi des autres domaines de connaissance. Le seul but de ces préoccupations est la réalisation d'une **activité didactique efficiente**.

Voici quelques lignes directrices visant au perfectionnement des **méthodes** :

1. Une première direction d'action dans ce sens est la **réévaluation des méthodes traditionnelles**, critiquées surtout pour le caractère passif des élèves dans le processus d'enseignement. Parmi les méthodes à réévaluer, la conversation doit être modernisée, utiliser des questions variées - convergentes, divergentes, d'évaluation, problème, rhétorique, etc -, capitaliser l'expérience personnelle des élèves, utiliser les modalités de type feed-back...

2. Employer des **stratégies de type actif-participatif**. Par ces méthodes il faut comprendre toutes les situations, non seulement les méthodes actives proprement dites, mais aussi les situations dans lesquelles les élèves sont transformés en sujets actifs, coparticipants à leur propre formation.

3. Employer des stratégies de type heuristique, similaires aux recherches scientifiques.
4. Diversifier la méthodologie pédagogique.
5. Employer des méthodes de type actionnel, ayant un caractère applicatif (Mircea Malita).
6. S'approprier des méthodes et des techniques de travail intellectuel, d'actions de modernisation des stratégies pédagogiques, à haute valeur formative.
7. L'apprentissage assisté par ordinateur.
8. Apprendre par la coopération, forme importante de la **pensée critique**.

Prémices d'un apprentissage efficient et durable

- les circonstances de l'apprentissage - des opportunités offertes aux apprenants,
- le défi de l'apprentissage – motivations (intérêts, aspirations, besoins) pour apprendre,
- diriger l'apprentissage - établir des buts et des objectifs,
- l'appui à l'apprentissage - ressources nécessaires,
- valoriser l'apprentissage - mène à des acquisitions importantes et utiles.

Caractéristiques de l'enseignement efficient

- toujours secquentiel et contextuel,
- n'est jamais complet sur une séquence donnée,
- est un processus individuel, même s'il se réalise par la coopération dans le cas d'un groupe,
- se propose de surmonter les difficultés,
- les difficultés sont bénéfiques parce que, après les avoir surmontées, l'enseignement ultérieur s'améliore,
- produit des satisfactions quand ses résultats mènent à l'obtention du succès,
- mène à l'accomplissement individuel.

Source:

Neculau, Adrian, *Manual de psihologie socială*, Ed. Polirom, 2003

La classe d'élèves en tant que groupe

La classe d'élèves est un groupe de travail spécifique formé d'un nombre de membres égaux entre eux ainsi que d'un animateur-enseignant. Les rapports entre eux sont réglés officiellement par des tâches et normes. (Adrian Neculau, 1983)

Les études de psychologie didactique mettent en relief l'importance de **l'interaction** entre l'enseignant et l'élève dans la **dynamique du groupe**. Il existe par ailleurs d'autres interactions qui ont également une influence :

- le climat affectif du groupe influence la participation aux activités de ses membres ;
- les interactions élève-élève ont une influence sur la qualité du processus d'apprentissage ;
- l'école contemporaine encourage la coopération entre les élèves, parce que le groupe fait la médiation entre enseignant et apprenants, les relations de l'élève avec le groupe influencent le développement de la personnalité et la qualité de l'activité d'apprentissage.

Les **processus** spécifiques de la classe d'élèves en tant que groupe sont :

- le processus de réalisation de la tâche donnée,
- les processus affectifs - l'affectivité à l'intérieur du groupe,
- le processus d'influence - assure l'uniformité des comportements.

Au niveau de la classe, **le climat** est défini comme l'état d'esprit, l'atmosphère, le moral de la classe.

Les éléments qui caractérisent le climat éducatif sont :

- les caractéristiques des relations sociales de la classe,
- les comportements des élèves dans des situations scolaires et extracurriculaires,
- le type d'autorité exercée,
- le degré de communication entre le cadre pédagogique et les élèves.

Le climat a une forte influence sur les perceptions des élèves et des enseignants et offre les motifs pour lesquels les élèves collaborent ou pas.

Tous ensemble, élèves et enseignants, peuvent contribuer à cultiver des qualités telles que le respect, la responsabilité, l'honnêteté, etc. De cette manière ils deviennent conscients de l'appartenance au groupe, qu'ils peuvent aider les autres, participer aux activités communes, etc. Dans ce milieu, les élèves ont un rôle majeur dans la prise des décisions dans le processus instructif-éducatif. C'est le but de l'éducation au développement durable.

La **relation** entre coopération, développement cognitif, comportement et interdépendance sociale est basée sur :

- les théories du développement cognitif,
- les théories bémoristes,
- la théorie de l'interdépendance scolaire.

Conclusion : Si les élèves sont impliqués dans des activités qui supposent la collaboration, l'atmosphère est meilleure.

Conditions qui définissent le cadre spécifique de l'apprentissage par coopération

- l'interaction directe face-à-face entre les élèves,
- la responsabilité de chaque élève,
- l'habileté des élèves pour le travail efficient en équipe et les relations interpersonnelles et mesures d'amélioration,
- l'interdépendance au rôle constructif (se réalise par des objectifs communs, la répartition du travail, les récompenses communes),
- l'analyse et l'évaluation de l'activité en groupe.

Caractéristiques de l'apprentissage par coopération

M. Deutsch (1990) montre que „tout processus de coopération se caractérise par :

- la communication ouverte et sincère des informations entre les participants,
- l'accent sur la mise en relief des ressemblances et la diminution des différences entre les membres du groupe,
- l'attitude positive de chaque membre, l'un face à l'autre,
- la focalisation sur la tâche.

Apprendre par petits groupes

Plus le groupe est grand moins il y a de participants / plus le groupe est petit, plus les élèves participeront à la tâche.

- les groupes hétérogènes sont préférables aux groupes homogènes ;
- les tâches d'apprentissage doivent encourager la pensée de niveau conceptuel versus la mémorisation ;
- l'enseignant devient coparticipant aux activités proposées ;
- l'évaluation avec des techniques et des outils-dossiers gagne un caractère formatif en mettant en relief les progrès des élèves sur les plans cognitif, personnel, social ;
- la compétition est considérée comme la clé du succès dans le travail lié à la coopération efficiente et au travail en équipe.

Dans le but de promouvoir l'apprentissage par coopération, les enseignants doivent acquérir des habiletés se référant à :

- des méthodes d'enseignement qui développent la coopération chez les apprenants,
- des stratégies de suivi et d'intervention dans l'activité des élèves dans le groupe pour l'améliorer,
- des modalités de construction des groupes d'élèves et d'établissement des objectifs de l'apprentissage pour une coopération efficiente
- la promotion de l'interdépendance positive,
- la création de controverses constructives qui supposent la coopération entre les élèves dans le cadre du groupe ;
- des modalités d'intégration de l'apprentissage par coopération avec les activités basées sur la compétition interindividuelle.

Stades de l'apprentissage par coopération

- l'orientation (les membres du groupe font connaissance, discutent),
- les normes (se réfère à la responsabilité, à la prise des mesures),
- résoudre les conflits (tester les limites),
- la productivité (l'identité du groupe),
- le démembrement (les élèves changent de groupe, nouvelles expériences).

Méthodes et techniques d'apprentissage par coopération

L'assimilation des connaissances implique des connexions entre ce que savent, comprennent, croient et ressentent les élèves d'une part et le contenu à assimiler d'autre part. Les étapes considérées comme des conditions spécifiques nécessaires pour stimuler le processus de la pensée sont :

1. **l'évocation** de ce que les élèves savent sur un thème, objet, etc. ;
2. **Réaliser le sens** - les élèves prennent contact avec de nouveaux contenus d'idées par l'intermédiaire du texte lu, écouté, en essayant d'intégrer ces idées dans ses propres schémas de pensée dans le but de les comprendre ;
3. **La réflexion** – les élèves pensent à ce qu'ils ont appris en se rapportant aux connaissances antérieures pour intégrer les nouveaux contenus.

Méthodes pour stimuler la créativité dans les conditions d'activité en groupe

1. **Brainstorming**- il peut se réaliser par groupes ou binômes. But : stimuler la créativité et développer la pensée critique.

2. **la mosaïque** - méthode d'apprentissage par coopération entre les élèves. Organisés en groupe, un élève de chaque groupe fait le professeur, donne des explications, enseigne aux collègues, de cette manière se réalise un meilleur apprentissage d'un contenu informationnel.

3. **Je sais/Je veux savoir/J'ai appris**

Méthode de compréhension du sens qui dirige la lecture ou l'écoute d'un contenu. Elle suppose la réalisation d'un tableau qui sera complété avec les informations convenables.

Pour créer une interdépendance positive des élèves, après la lecture individuelle du texte, on propose un exercice de comparaison des notes des élèves.

4. **La grappe**

C'est une méthode de brainstorming qui stimule la recherche des connexions entre les idées. Elle peut être utilisée pour inventorier les connaissances et aussi dans la reflexion.

5. **Regrouper les élèves selon l'attitude/ la posture face à un problème** - technique d'apprentissage par collaboration basée sur des discussions/débats se référant à un sujet controversé. Son but est de déclencher un débat qui mène à la production d'idées, suite aux discussions en contradiction et d'encourager les élèves à adopter des positions personnelles, basées sur des arguments satisfaisants.

La pensée critique authentique

Activité de réflexion et d'expression responsable des idées, croyances, convictions. Apprendre aux élèves à penser de manière critique, ouvertement, c'est les faire changer d'attitude quand il le faut. La pensée critique authentique implique un esprit ouvert, flexible, soutenu par des arguments convaincants.

Conclusion

Apprendre par coopération mène à l'obtention de résultats meilleurs et dans la durée, avec des effets positifs sur la personnalité des élèves. Les plus importants effets sont :

- le développement de la pensée critique, créative ;
- la facilité du transfert (du groupe à l'individu) ; ce que les élèves apprennent aujourd'hui en groupe, demain ils pourront le faire seuls ;
- l'attitude positive face au sujet/thème dont la solution a été trouvée avec les autres ;
- plus de temps destiné au processus d'apprentissage effectif ;
- la supériorité des résultats obtenus - suite à la coopération et à la collaboration, les élèves produisent plus d'idées et de solutions, ils sont plus créatifs.

Sources :

- Gh. Dumitriu, C. Dumitriu-Psihologia procesului de învățământ, E.D.P. R.A., București 1997
E. Joița-Didactica aplicată, Craiova, Ed. „Gh. Cărțu Alexandru”, 1994.
Constantin Cucuș-Pedagogie, Iași, Ed. Polirom, 2002.

Programmes spécifiques à l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale

Présentation des documents suivants :

- La Déclaration Politique pour le Développement (Le Consensus Européen)
- Le Règlement du Conseil n°1658/98
- La Déclaration de Maastricht (2002)
- Le Processus de Palerme (2003)
- La Résolution du Conseil sur la Stratégie pour la prise de conscience pour ED (2001)

Sources :

- <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:32003R1882>
- <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid71866/horizon-2020-le-programme-de-l-union-europeenne-pour-la-recherche-et-l-innovation.html>
- http://gene.eu/wp-content/uploads/Gene_EuropeanPolicyFrameworks-TheMaastrichtDeclaration2002.pdf
- <https://www.senat.fr/ue/pac/E2405.html>
- <https://www.un.org/press/fr/2017/cs12938.doc.htm>

Cibles et modalités d'action à l'horizon des années 2020, conformément aux orientations stratégiques de l'UE

Le document suit les prescriptions méthodologiques de la Commission européenne et présente un projet commun du Gouvernement de la Roumanie, par le Ministère de l'Environnement et du développement Durable et le programme des Nations unies pour le Développement Durable.

La Stratégie établit des objectifs concrets pour le passage dans un court délai à un nouveau modèle de développement propre à l'Union européenne, celui du DD, orienté vers l'amélioration de la vie des gens et de leur relation, en harmonie avec l'environnement.

La Stratégie propose une vision du développement de la Roumanie par tranches :

- **HORIZON 2020** : Atteindre le niveau moyen actuel des pays de l'UE pour les principaux indicateurs du DD
- **HORIZON 2030** : Une croissance économique et une réduction des décalages économico-sociaux entre la Roumanie et les pays de l'UE

Sources :

- http://www.dreptonline.ro/legislatie/hg_859_2014_strategia_dezvoltarea_sectorului_intreprinderilor_mici_mijlocii_imbunatatirea_mediului_afaceri_Romania_Orizont_2020.php
- <http://www.mmediu.ro/beta/domenii/dezvoltare-durabila/strategia-nationala-a-romaniei-2013-2020-2030/>

Activité de groupe :

“Identifier les types d'activités au niveau des établissements scolaires qui peuvent s'inscrire dans le concept de l'Education au Développement Durable lié aux objectifs de l'Union européenne”

Activité de groupe :

A partir du document „Les Philippines”, disponible dans la section « le regard des chercheurs », réalisez le tableau „ Je sais/Je veux savoir/J'ai appris/”. Remplissez-le!

3. L'utilisation des concepts spécifiques aux domaines curriculaires Homme et société, Mathématiques et sciences naturelles dans l'éducation au développement durable

Le contenu éducatif

Dans le cadre des classes de mathématiques et l'exploration de l'environnement, l'activité didactique se déroule dans une interaction permanente avec les élèves. Ils seront stimulés à répondre, à intervenir, à exprimer des idées sur ce qu'ils apprennent. Dans le processus didactique, dans des contextes motivants, les élèves seront encouragés à explorer le milieu environnant, à communiquer, à être plus indépendants dans la résolution des problèmes. Les activités seront organisées par des groupes d'élèves, par binômes ou individuellement, le plus important dans la démarche serait de développer et de valoriser la curiosité des enfants.

L'éducation au développement durable trouvera le cadre le plus riche en concepts et connaissances dans les disciplines spécifiques aux domaines curriculaires *Mathématiques et sciences naturelles et Homme et société*. Ces domaines offrent des outils utiles dans l'approche de l'éducation au développement durable si l'on envisage les compétences générales spécifiques comme point de départ :

- Identifier des processus, des phénomènes, employer des données de type quantitatif du domaine mathématiques et sciences, les valoriser dans des contextes différents ;
- Résoudre des problèmes et des situations-problèmes en utilisant des raisonnements inductifs et déductifs, des concepts et des méthodes spécifiques aux domaines de connaissances divers ;
- Rechercher des connexions entre les mathématiques et différents domaines scientifiques, sociaux, arts et littérature, etc. ;
- Communiquer à l'orale et à l'écrit en utilisant le langage spécifique dans la formulation des explications, dans les investigations transdisciplinaires et dans la présentation des résultats ;
- Utiliser la technologie de l'information

et de la communication dans la collecte des données, leur systématisation et la communication de celles-ci ;

- Le développement personnel par le développement de la pensée interdisciplinaire et la gestion de sa propre manière d'apprentissage.
- Les valeurs et les attitudes développées par l'approche des disciplines en discussion relèvent des compétences générales et s'inscrivent dans les domaines de l'EDDSI :
- Le développement de l'intérêt pour l'information et la documentation scientifique ;
- Le développement de la curiosité face à la littérature et l'art, du respect pour toute forme de vie ;
- Le développement de l'esprit esthétique et critique, de l'indépendance dans la pensée et d'action ;
- Le développement de la tolérance face aux opinions des autres ;
- Prendre soin de ce qui nous entoure ;
- Faire confiance aux vérités scientifiques, apprécier de manière critique leurs limites.

Les activités d'apprentissage proposées dans le cadre des disciplines appartenant aux domaines *Mathématiques et sciences naturelles et Homme et société* visent des compétences spécifiques retrouvables dans l'éducation à l'EDDSI. En voici quelques exemples :

- mettre en évidence des caractéristiques de phénomènes et de processus naturels après les avoir mesurés ;
- collecter des données, les organiser dans des tableaux, les classifier selon des critères et offrir des interprétations élémentaires ;
- identifier des problèmes et des situations-problèmes ;
- utiliser des modèles mathématiques pour résoudre des problèmes et des situations-problèmes du milieu environnant ;
- justifier les explications et les solutions données aux problèmes et aux situations-problèmes ;
- sélectionner les informations et réaliser

- la distinction entre les informations pertinentes/non pertinentes et subjectives/objectives ;
- utiliser la technologie de l'information et de la communication dans le traitement et la présentation des données mathématiques de divers domaines ;

Liste d'activités des élèves

Dans le cadre de l'unité d'apprentissage (unité thématique), nous proposons :

- expression de la relation homme-milieu environnant mis en discussion,
- collaboration efficiente dans le cadre des équipes,
- identification des voies par lesquelles l'on peut maintenir un milieu sain,
- analyse des images contenues dans le matériel sur l'ordinateur,
- présentation des mesures prises pour la protection de la nature,
- emploi d'un langage approprié aux sciences naturelles,
- préciser des mesures de prévention de la pollution du milieu environnant,
- nommer des actions qui peuvent nuire au milieu terrestre, aérien, aquatique,
- trouver des solutions propres à la santé de la Terre.

- formuler des opinions personnelles, critiques et pertinentes, utilisant un langage adéquat, concernant un problème ou un concept ;
- coopérer avec les autres dans la résolution des tâches/problèmes de groupe ou individuels

Lignes d'action concernant le thème intégré (approches)

- former à une attitude écologique : protéger les plantes et les animaux,
- garder la propreté et la santé du milieu,
- développer l'intérêt pour le milieu,
- différencier les actions de pollution/protection du milieu environnant,
- identifier / construire des règles de conduite écologique,
- identifier / inventer des mesures de maintien le milieu naturel propre,
- développer des habitudes de participation aux projets concernant le milieu environnant et le développement durable.

Activité pratique par groupe :

partage d'expériences des participants sur le développement durable et la solidarité internationale. Présentation d'albums photo.

Activité pratique par groupe :

Présentez des méthodes d'organisation des activités concernant le développement durable



Stratégies curriculaires de développement des compétences des élèves, spécifiques aux domaines de compétences : engagement citoyen, approche critique, complexité, interculturalité

Dans le contexte actuel de l'éducation, quand les politiques curriculaires sont centrées sur le développement des compétences et la création des plans individuels d'apprentissage chez les élèves, l'adéquation des stratégies choisies par les cadres didactiques pour la réalisation des résultats attendus devient extrêmement importante. L'approche transdisciplinaire des situations nouvelles d'apprentissage, complexe, globale, intégrée des disciplines, permet la réalisation des situations nouvelles d'apprentissage, pour le développement des compétences générales visées par les domaines curriculaires et les domaines-clés, avec la projection des résultats d'apprentissage dans la vie réelle quand les élèves dérouleront leur activité en tant qu'adulte.

Si l'on considère le fait que les élèves s'approprient diverses compétences dans le cadre formel ou non formel qui peuvent être valorisées, dans chaque établissement se développera un curriculum à la décision de l'école¹ qui permettra des approches transdisciplinaires, le contexte dans lequel se déroule l'activité des cadres didactiques deviendra extrêmement complexe. Les activités de conception et de planification des programmes d'études, les activités évaluées aussi, doivent être réalisées en équipe, par séquences, au niveau des domaines curriculaires et au niveau de la classe/collectivité.

Traiter différemment les élèves, avoir une approche intégrée du savoir, ce sont des critères obligatoires.

La transdisciplinarité permet l'apprentissage dans *la société de la connaissance* et **assure** :

- la formation aux élèves des compétences transférables ;
-

¹ Voir le contexte institutionnel roumain.

- le développement des compétences de communication, auto-découverte, construction d'un comportement pro-social ;
- l'évaluation formative.

La transdisciplinarité permet :

- la création de modèles mentaux basés sur le transfert qui mènent au succès dans la vie personnelle et sociale de l'apprenant ;
- le développement de la compétence *d'apprendre à apprendre* ;
- la lecture personnalisée des programmes scolaires et l'élaboration des cartes mentales (cognitives).

L'approche transdisciplinaire de l'apprentissage a une série **d'avantages**, parmi lesquels :

- permet une relation réciproque d'apprentissage entre les deux partenaires éducateur-élève ;
- permet un apprentissage conceptuel approfondi et utile tout au long de l'année scolaire ;
- implique l'élève dans un processus d'acquisition de connaissances par des problèmes incitants, adaptés à leur niveau de connaissance ;
- l'acquisition de connaissances et leur application se réalisent dans des situations nouvelles et complexes, pour favoriser le transfert et les nouvelles connaissances ;
- le processus d'apprentissage se focalise sur l'investigation collaborative, intégrée, l'identification et la résolution de problèmes ;
- offre aux élèves le cadre formel convenable de transfert de connaissances de la vie quotidienne à la pratique scolaire, d'une discipline à l'autre, verticalement et horizontalement ;
- se rapporte à l'évaluation continue, formative.

Application-exemple :

Un thème d'actualité est celui de l'énergie qui peut être approché à tous les niveaux, bien sûr avec une sélection préalable des contenus et

des stratégies didactiques spécifiques à l'âge des élèves. Des titres possibles : *L'énergie et ses implications dans le développement durable. Qu'est-ce qui reste après l'énergie fossile ? Comment peut-on vivre plus indépendamment sans l'énergie traditionnelle ?*

Pourquoi un tel thème ? La Commission Mondiale pour l'environnement et le Développement a défini le développement durable comme un développement qui satisfait les besoins du présent sans compromettre les besoins des générations futures. Parmi les huit éléments clés identifiés par la commission, les ressources énergétiques ont une importance accrue. La perspective globale de l'énergie : les besoins de plus en plus grands de l'humanité par rapport à la distribution inégale des réserves naturelles de combustibles fossiles (pétrole, charbon, gaz naturel), source majeure de conflits mondiaux et régionaux.

Les élèves ont dans les programmes nationaux des thèmes trans-curriculaires centrés sur les formes d'énergie (mécanique, thermique, chimique, nucléaire,etc.), sa transformation, la pollution, les conséquences de l'activité humaine sur l'environnement dans le domaine de la physique, chimie, biologie, géographie. Les enseignants peuvent collaborer dans le choix des sujets qu'ils traiteront dans des extensions de telle manière qu'ils visent des thèmes liés au développement durable.

Les préoccupations de l'Union européenne dans le domaine de l'énergie et du développement durable sont dirigées vers l'obtention de résultats. La première agence fondée par la Commission européenne est l'Agence pour l'énergie. Ce contexte transdisciplinaire est important pour les idées liées au développement durable, mais aussi parce que dans le cadre du programme „*Intelligent Energy Europe*“ (<http://ec.europa.eu/energy/intelligent/>) sont proposés des projets du domaine de l'EDD dans lesquels les écoles sont partenaires. L'énergie ne peut pas être subordonnée à une seule discipline, une approche monodisciplinaire ne pourrait assurer la réussite d'un tel projet. Ce type de projets est abordable par la transdisciplinarité dans le milieu rural, où il y a des possibilités d'exécution.

D'une manière générale, les sources d'énergie sont classées en non renouvelables (combustibles fossiles, énergie géothermique, nucléaire) et renouvelables (sources hydroénergétiques des eaux courantes, énergie solaire, éolienne, des marées, obtenu de la biomasse, etc.) Les élèves savent de la vie quotidienne que le Soleil donne de la lumière et de la chaleur, il est une source constante d'énergie considérée renouvelable. Cette énergie peut être utilisée pour rechauffer les intérieurs des immeubles s'ils sont dotés de grandes fenêtres orientées vers le Soleil.

Même les élèves de collège peuvent avoir des idées simples à valoriser au niveau de la communauté pouvant s'inscrire dans des projets internationaux et des compétitions entre les écoles avec des propositions visant l'économie d'énergie.

Les projets éducatifs qui visent le milieu environnant rendent possible la perception de notre dépendance à l'égard de celui-ci, la nécessité de celui-ci pour la survie humaine, sur la voie du développement durable. Les programmes éducatifs constituent une occasion de collaborer et réaliser la connexion entre l'école et le reste du monde. Par la connexion à la vie, ils représentent un appui pour l'intégration des élèves dans le parcours de l'éducation au développement durable.

Il est recommandable qu'on utilise des techniques didactiques innovantes dans les programmes éducatifs dans le but de développer l'approche critique, la complexité, la capacité des élèves à s'engager dans des actions civiques, par la coopération, l'évaluation.

En se rapportant au projet comme série d'activités déroulées en vue de la réalisation d'objectifs qui mènent à améliorer des situations déjà existantes, dans le contexte de l'école peuvent être proposées des projets comme par exemple : changer d'image à l'intérieur de l'école, améliorer les espaces sanitaires, réorganiser les salles de classe, collecter les déchets pendant la journée, etc.

Activités

1. Activité pratique de groupe : Le projet éducatif pour le développement durable : composantes et étapes (conception, programmation, exécution, suivi, évaluation, bilan)
2. Activité pratique de groupe : Elaborer et dérouler/simuler un projet éducatif sur le développement durable : élaborer la fiche de projet, proposer/simuler le déroulé du projet, évaluer le projet proposé
3. Activité pratique de groupe : Barrières à l'intégration du développement durable dans le curriculum de l'établissement. Solutions d'exécution
4. Table ronde sur le thème : Le partage des bonnes pratiques dans le domaine du développement durable

Stratégies d'évaluation des compétences des élèves, dans le domaine de l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale

compétences spécifiques à la citoyenneté active, l'approche critique, l'analyse de la complexité, compétences interculturelles

Application pratique : Évaluation des élèves et de l'activité par des fiches, des photos prises pendant l'activité

Dans la réalisation de cette application, tous les cadres pédagogiques de l'établissement peuvent contribuer. Si les professeurs de physique, de chimie, de technologie peuvent assurer la coordination, le thème peut bien être approché par tous.

Objectifs proposés

- sensibiliser les élèves aux problèmes de l'environnement causés par la production et la consommation d'énergie (ce type de sensibilisation est beaucoup plus efficiente dans une approche transdisciplinaire) ;
- identifier les relations d'influence reciproque entre le développement durable et l'augmentation du risque de nuire à l'environnement par l'utilisation des ressources conventionnelles d'énergie ;
- présentation des termes spécifiques au domaine.

Activités suggérées

- les élèves identifient les usages quotidiens pour lesquels l'énergie est nécessaire (illumination, appareils électroménagers, chauffage des habitations et des espaces publics, combustibles pour les automobiles ou autres types de véhicules, etc.) par brainstorming ou une activité de groupe ;
- les idées des élèves pourraient être valorisées dans des projets internationaux, financés par les organismes européens visant l'économie d'énergie. Ils peuvent rechercher, par groupes ou par brainstorming, les avantages et inconvénients de sources d'énergie alternatives (éolienne, solaire, etc.) ;

- les élèves peuvent estimer la consommation énergétique au niveau de leur établissement et son coût par mois ;
- ils identifient des sociétés locales qui produisent des sources d'énergie alternative.

Exemple de projet : l'énergie solaire pour nous

Les élèves font des recherches sur internet pour trouver les caractéristiques techniques des panneaux solaires, estiment la quantité nécessaire de panneaux (un exercice difficile combiné avec l'étude des facteurs météorologiques, les périodes ensoleillées dans la localité envisagée, le rendement de l'installation, etc.). Ils comparent les prix, montent un dossier de tâches à accomplir, les étapes de l'acquisition des panneaux, comment et quand les coûts sont amortis, quels sont les avantages et les inconvénients dans l'utilisation des panneaux, etc.

Un autre aspect de leur recherche serait la modalité de construction des panneaux, les principes de leur production, les méthodes technologiques de production, les mécanismes du commerce, etc. Les élèves sont encouragés dans la recherche d'alternatives d'énergie, de production, de construction, etc.

Une analyse SWOT de la problématique est réalisée sur le tableau à feuilles mobiles.



Chaque groupe désigne son rapporteur qui présente l'activité avec les collègues de son équipe.

Activités pratique de groupe

Comment les principes du développement durable sont-ils respectés dans la société, dans sa composante séquentielle : l'école ?

Chaque groupe désigne son rapporteur qui présente l'activité avec les collègues de son équipe.

Le but de toute activité, englobée dans un projet ou prise individuellement, est celui de développer des compétences relatives à :

- la citoyenneté active ;
- l'approche critique ;
- la complexité ;
- l'interculturalité.

Pour chacune des compétences, une démarche théorique est à envisager.

La citoyenneté active

Le citoyen est la personne ayant des droits individuels, civiques ou politiques, comme par exemple la liberté de pensée, d'expression, le droit à l'éducation, au travail, à la libre circulation, le droit d'élire ou d'être élu, etc. A son tour, le citoyen a des devoirs : respecter la loi, défendre l'Etat, etc. Il détient à côté des autres citoyens une partie de la souveraineté politique qu'il délègue par vote à des représentants.

Etre citoyen actif, s'engager sur le plan civique, c'est être intéressé de ce qui se passe avec les concitoyens, si leurs droits sont respectés, etc. L'éducation à la citoyenneté doit devenir une pratique constante et bien définie, fondée sur le développement des compétences liées aux attitudes/valeurs et contenus comme par exemple : citoyen, concitoyen, égalité, liberté, justice, discrimination, droits fondamentaux des citoyens, démocratie, responsabilités, institutions démocratiques.

Les compétences qui s'y associent sont :

- la communication active (capacité de respecter les points de vue différents, de défendre les droits individuels ou collectifs) ;
- l'approche critique (évaluation basée sur des informations correctes pour pouvoir prendre des mesures raisonnables) ;
- la coopération entre les citoyens dans le développement des attitudes ;
- l'implication dans l'organisation des activités d'intérêt social ;
- la promotion et la défense des droits de l'homme ;
- L'éducation à la citoyenneté active tend à devenir une priorité, parce qu'elle est considérée un élément de la cohésion sociale, la base de l'affirmation des droits et des responsabilités des citoyens.

Les compétences des cadres pédagogiques dans la démarche didactique visant la diversité, l'égalité de chances, la citoyenneté active ont comme point principal l'objectif d'encourager et soutenir les élèves à devenir des citoyens actifs, informés et responsables. Ils seront donc :

- consciens de leurs droits et responsabilités ;
- informés sur le monde politique et social ;
- préoccupés par le bien des autres ;

- capables d'avoir une influence dans le monde ;
- actifs dans le cadre des communautés où ils vivent ;
- responsables dans les activités déroulées en qualité de citoyens ;
- conscients de la diversité de l'espace social, culturel, économique, politique ;
- actifs à l'appui des mesures actives de soutien à l'égalité des chances.

Qu'est-ce qu'il faut apprendre aux élèves dans le but de la citoyenneté active ?

En premier lieu les élèves doivent avoir des informations liées à la constitution et au système de justice, puis des données pratiques et conceptuelles, une série de capacités, aptitudes, attitudes et valeurs.

Les trois séries d'éléments de la citoyenneté active sont :

- la connaissance et la compréhension ;
- les capacités et les aptitudes ;
- les attitudes et les valeurs.

Il est recommandable que ces éléments soient approchés de manière conjointe, dans une interdépendance, les éducateurs n'ayant qu'à les intégrer dans la classe.

Dans une approche individuelle, ces éléments supposent :

1. La connaissance et la compréhension

a. Comprendre le cadre institutionnel

- politique : comment fonctionne le système démocratique ?
- les lois : quels organismes sont impliqués dans l'adoption des lois et décisions ?
- l'économie : comment sont organisées les finances publiques et quel est le rôle du milieu d'affaire ?
- la société - comment la société est-elle construite ?

b. Enseigner la participation et l'implication dans des activités :

- citoyenneté - quels sont mes droits et mes responsabilités légales ?
- participation - comment changer quelque chose ?
- les droits de l'homme - quels sont les droits fondamentaux de l'homme et comment sont-ils appliqués ?

c. Compréhension et construction des opinions concernant les aspects-clés :

- problèmes courants : que sont et d'où viennent les informations ? qui en fait la sélection ?
- valeurs : quelles sont les valeurs soutenues, transmises, partagées ?
- conflits : comment les résoudre de manière pacifique ?
- mondialisation : comment sommes-nous affectés dans notre vie, chez nous ou à l'étranger ?

2. Capacités et aptitudes

- l'expression ;
- la pensée critique ;
- la solution aux problèmes ;
- la prise des décisions ;
- les compétences interculturelles ;
- la recherche ;
- l'action politique ;
- l'évaluation/l'autorégulation.

3. Attitudes, valeurs et traits de caractère

Les valeurs et les attitudes doivent être encouragées dans l'éducation, à l'école et leur évaluation ne doit pas être faite de manière formelle.

Attitudes et traits de caractère pour la citoyenneté active :

- ouverture d'esprit,
- respect envers les différences culturelles et sociales,
- confiance en soi,
- honnêteté,
- engagement pour la vérité,
- respect de soi et des autres,
- tolérance envers les autres,
- travail en équipe et coopération.

Valeurs pour la citoyenneté active :

- les droits de l'homme,
- l'égalité,
- la liberté,
- la justice,
- la paix,
- l'interdépendance,
- le pluralisme,
- le développement durable.

L'engagement citoyen est fortement basé sur des valeurs comme celles énumérées, auxquelles on ajoute **l'entraide, le partage, l'écoute**. Il

différencie selon le degré d'éducation, les **opinions et la façon de penser**.

On peut envisager l'engagement citoyen selon trois perspectives :

- le respect des droits de l'homme ;
- les devoirs de la nation ;
- l'engagement envers autrui- la **solidarité**.

Référence :

e-formare/Competente integrate pentru societatea cunoașterii/ Ghid metodic interdisciplinar. Educatie pentru diversitate, egalitate de sanse si cetatenie activa. (POSDRU 2007-2013)

L'engagement citoyen c'est des gestes quotidiens pour participer à la vie de la société. Il a aussi pour but de venir en **aide aux personnes en difficulté**, soit de façon directe ou par le biais de structures diverses. **L'ambition** et le **respect** sont les pièces maîtresses pour un véritable engagement citoyen. On peut dire qu'il regroupe des actes bénéfiques à notre société. Si chacun y mettait du sien tous les jours, la société pourrait évoluer de façon positive.

Référence :

<http://unis-cite-73.over-blog.com/article-definition-de-l-engagement-citoyen-86358704.html>

L'approche critique

«Pour penser en vérité, il faut être capable de supporter et prolonger l'état de doute, qui est la motivation de la recherche, de telle manière qu'on n'accepte pas une idée et qu'on n'affirme pas une croyance avant de lui trouver des raisons justificatives.»

Référence :

John Dewey *How We Think*, apud Dragan Stoianovici-Argumentare si gandire critica, Editura Universitatii din Bucuresti, 2005

Avoir une approche critique c'est, dans la tradition philosophique, avoir la pratique du doute, c'est avoir un jugement sceptique, qui mettent en doute toutes les informations proposées comme vraies, jusqu'à ce qu'on démontre qu'elles sont fausses.

Il y a selon la source citée¹ deux étapes dans l'approche critique : la première implique le processus du doute (mettre en doute l'information : est-elle vraie ou non ?). La seconde suppose l'évaluation attentive des prémisses, des preuves, des arguments, l'emploi de l'analyse et de l'investigation, des outils et compétences intellectuelles qui aident à découvrir la vérité. Bref, la seconde étape représente l'évaluation des arguments/preuves.

La pensée critique est la pensée claire, raisonnable. Elle n'est pas basée sur l'accumulation d'informations, mais sur le développement des capacités à s'approprier l'information.

On peut identifier certaines capacités intégrées à l'approche critique :

- identifier, comprendre, réaliser des connexions logiques entre des idées et des arguments propres ;
- découvrir les erreurs de raisonnement dans les arguments et présentations ;
- résoudre des problèmes présentant un degré accru de difficulté ;
- identifier le contexte et les implications d'un argument ou d'une idée ;
- identifier, construire et comprendre les justifications derrière une opinion, argument, etc.
- construire des arguments et de nouvelles idées

¹ <http://vciobanu.blogspot.ro/2015/03/gandirea-critica-eseu.html>

- à partir des arguments déjà accumulés ;
- distinguer entre des faits, opinions et jugements de valeur.

Disposer de telles qualités de la pensée, c'est avoir la facilité de résoudre les problèmes de mathématiques, par exemple, comprendre mieux et plus facilement tout texte, tout argument d'une matière, sans impliquer un plus d'information. L'élève qui possède les qualités de l'approche critique communique mieux, comprend les idées des autres, trouvera plus facilement un emploi dans le domaine approprié. L'approche critique est fondamentale dans l'innovation, la recherche et développement.

- Il y a des scientifiques qui considèrent la formulation de questions comme la plus importante technique d'approche critique : poser des questions mène à la découverte de la vérité.
- La méthode la plus appréciée du développement de l'approche critique est la **méthode socratique** qui part de l'idée que tout individu a la capacité logique de comprendre et apprendre la réponse à n'importe quelle question.

Il n'est pas nécessaire d'enseigner à quelqu'un, mais de lui poser les questions convenables. L'avantage de cette méthode est que chaque élève est impliqué activement dans le processus d'enseignement, qui est un effort personnel. L'inconvénient est que l'éducateur doit préparer soigneusement les questions, cela impliquant beaucoup de temps, de travail, de préparation.

Dans le domaine du développement de la pensée critique des élèves, on peut opérer des choix de méthodes :

1. Les six chapeaux de Bono² :

la classe est divisée en 6 groupes. Chaque groupe a un chapeau coloré qui symbolise une façon de penser : le chapeau bleu représente le meneur, celui qui conduit l'activité ; le chapeau blanc détient des informations neutres, objectives, et les présente

² Voir une présentation audiovisuelle de cette méthode : <https://vimeo.com/211641817>

de cette manière, factuellement ; le chapeau rouge représente le domaine du ressenti, le groupe exprime ses sentiments, transmet ses émotions ; le chapeau noir représente la pensée rationnelle et critique ; le chapeau jaune, représente la créativité, la pensée positive.

2. La méthode 6-3-5

6 membres d'un groupe de travail notent en 5 minutes, chacun sur papier, 3 solutions différentes à un problème donné. Chaque membre note en 5 minutes ses solutions en trois colonnes.

Les feuilles de papier passent de gauche à droite jusqu'à revenir au premier possesseur. A chaque tour celui qui a reçu la feuille du collègue de gauche lit les solutions déjà notées et essaie de les modifier, par des formulations nouvelles, en les enrichissant et les améliorant. A la fin de l'exercice, les membres du groupe discutent des solutions proposées .

3. La méthode Frisco

Cette méthode a la base l'interprétation des rôles, en approchant un problème de manière différente.

Il y a 4 étapes :

> on propose d'analyser une situation-problème ;
> on distribue les rôles : le conservateur, l'exubérant, le pessimiste, l'optimiste.

> un débat collectif a lieu au cours duquel lequel :

- le conservateur valorise les mérites des situations anciennes ;
- l'exubérant émet des idées apparemment impossibles à mettre en œuvre dans la réalité ;
- le pessimiste reprend les défauts des propositions ;
- l'optimiste trouvera les possibilités de réaliser les solutions proposées par l'exubérant.

A la fin de l'exercice on formule des conclusions et on procède à une systématisation des idées.

4. Méthodes de simulation

Les élèves sont sollicités pour réaliser des tâches d'apprentissage supposant l'imitation d'une activité réelle, dans le but de former des comportements spécifiques. La plus connue des activités est le jeu de rôle. Les participants y valorisent leur expérience.

5. La méthode de l'étude de cas suppose la transposition dans une situation réelle. Cette méthode est issue de la nécessité de s'approcher de la vie réelle. Dans cette étude, les participants cherchent à trouver les causes du phénomène en discussion.

6. La carte mentale

la réalisation d'un schéma avec les relations établies entre les connaissances acquises.

7. La technique de la fleur de nénuphar (« *lotus blossom technique* ») implique des connexions entre des idées, des concepts, à partir d'un thème central (8 idées disposées sous formes de pétales comme la fleur du nénuphar)

Référence :

<http://www.aletheea.ro/metode-dezvoltare-gandire-critica/>

L'appréhension de la complexité

L'enseignement s'est fondé, et continue de l'être, sur des schémas d'information hyper simplifiés. Tandis que la simplification de l'information présente l'avantage de faciliter la mémorisation et l'application des schémas dans des situations diverses, cette approche a aussi des inconvénients (Spiro, 1988). Simplifier le monde est devenu le moyen approprié à la science moderne, devenue „classique” tout au long du temps, d'aboutir au succès dans l'étude des champs complexes. Mais le monde est multiple et complexe, pour le connaître de manière rationnelle, il faut s'adapter différemment.

On a besoin de plusieurs méthodes, différentes, variées, qui doivent être combinées et appliquées « *à bon escient* » pour répondre aux exigences de la réalité.

Si la réalité est le domaine d'une discipline ou d'une autre, les procédés employés ne seront pas les mêmes. Le schéma proposé dans l'approche des connaissances supposerait l'adaptation de la méthode issue de l'expérience, dans un contexte donné et en relativisant le fait du point de vue de la qualité et quantité à l'expérience à laquelle on se rapporte. (Juignet Patrick, 2015).

Le but de l'éducation est la création des habiletés cognitives qui peuvent être appliquées tout au long de la vie. Il est évident que les problèmes apparus au fil du temps dépassent facilement le schéma hyper simplifié proposé et employé en éducation. Dans ce but, ce projet propose d'atteindre et d'améliorer la flexibilité cognitive, habileté permettant de changer, d'adapter les schémas acquis en fonction des situations. La flexibilité cognitive se définit comme l'habileté de maintenir dans la pensée plusieurs concepts simultanément et de passer de l'un à l'autre (Scott, 1962).

Il est bon de mettre en évidence deux caractéristiques de la flexibilité cognitive¹:

- dans une nouvelle situation, le sujet doit

¹ La flexibilité cognitive est le processus d'adaptation à des situations nouvelles. La complexité de la pensée est le niveau supérieur de l'approche d'une situation à partir des structures conceptuelles propres assemblées dans des structures cognitives nouvelles, différentes, complexes.

- appliquer les vieux schémas qui ont été appris et évalués dans l'expérience antérieure ;
- après maints essais, les limites des vieux schémas sont mis en évidence, le sujet doit adapter le vieux schéma à la situation nouvelle.

Il est important de comprendre le fait que les connaissances anciennes et les schémas d'information anciens sont ceux qui déterminent le comportement du sujet (Moore et al., 2009). Pour intégrer et accroître le niveau de flexibilité cognitive, quelques modalités sont proposées :

1. créer des liaisons avec des sources extérieures qui peuvent être suivies du point de vue de la structure simplifiée de la leçon (par exemple : citer les sources originales ou ajouter des extensions) ;
2. questions qui stimulent un discours plus large à partir de l'information présentée dans le cours ;
3. appliquer les connaissances acquises dans de nouvelles situations (Boger-Mehall, 1996).

Le type de pensée visée chez l'élève est sans doute celui inventif, productif, originel. En général l'éducation propose des activités qui impliquent des capacités très simples, comme le rappel et la mémorisation. Si l'on se rapporte aux attentes de la dernière décennie concernant l'éducation, l'intérêt se focalise surtout sur le développement des capacités cognitives supérieures qui peuvent être regroupées en plusieurs catégories : l'analyse, l'emploi des connaissances, la métacognition, l'emploi des données.

En utilisant les capacités d'analyse, on peut déterminer si une information est valide et précieuse par le biais de la pensée critique. Viennent après l'argumentation, la présentation des faits et des preuves pour démontrer et convaincre les autres que le point de vue proposé est bon, valide, etc.

Les pratiques traditionnelles de l'éducation utilisent comme méthode d'enseignement le transfert de connaissances. Ces connaissances deviennent malheureusement inertes : l'élève emmagasine une grande quantité d'informations, et il peut rarement dépasser le niveau

d'assimilation, le plus souvent il ne fait rien de celles-ci. L'étape la plus importante est l'**utilisation de ces connaissances**, c'est à ce moment que la complexité de la pensée rend possible le niveau supérieur d'approche et d'assimilation d'informations.

L'apprentissage basé sur des projets permettrait aux élèves de passer au niveau supérieur et d'employer les connaissances acquises. Les processus impliqués dans ces démarches sont : la prise de décisions, la résolution des problèmes, la recherche expérimentale, l'investigation, la créativité -un autre type de pensée complexe – appartenant soit à la résolution des problèmes, soit prise séparément.

La **métacognition**, l'autre catégorie de capacités cognitives supérieures, rend possible

l'autorégulation de la pensée. L'élève, en lui proposant un apprentissage basé sur des projets, doit faire des choix de stratégies, de manière de les utiliser, pour enfin être capable de décrire la façon de prendre des décisions, les modifier et les adapter si elles ne sont plus adaptées.

Les trois composantes de la métacognition sont : la prise de conscience, la planification, le suivi.

L'**emploi des données** deviendra un processus de créativité, de collaboration et de communication. La pensée logique, complexe, met en évidence la capacité des élèves à employer les connaissances acquises de manière efficiente, en les orientant vers un but précis, pour prendre les meilleures décisions, pour participer à des débats sur des problématiques liées à l'environnement, au social, à la politique, etc.

Bibliographie

- Boger-Mehall, S. R. (1996). *Cognitive flexibility theory: Implications for teaching and teacher education.* In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 991-993). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Moore, A., & Malinowski, P. (2009). *Meditation, mindfulness and cognitive flexibility.* *Consciousness and cognition*, 18(1), 176-186.
- Scott, W. A. (1962). *Cognitive complexity and cognitive flexibility.* *Sociometry*, 405-414.
- Spiro, R. J. (1988). *Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains.* Technical Report No. 441.
- Juignet, Patrick. L'étude scientifique des champs complexes. In : *Philosophie, science et société* [en ligne]. 2016. Disponible à l'adresse <https://philosciences.com/Pss/philosophie-et-science/methode-scientifique-paradigme-scientifique/18-etude-champs-complexes>.
- Marzano, R. J. (2000). *Designing a new taxonomy of educational objectives.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Marzano, R. J. (1998). *A theory-based meta-analysis of research on instruction.* Aurora, CO: McREL, 1998. www.mcrel.org/PDF/Instruction/5982RR_InstructionMeta_Analysis.pdf (PDF; 172 pages)

L'interculturalité

Pour bien comprendre la dimension de la catégorie *interculturalité*, il faut commencer par l'étymologie du mot, le préfixe inter qui fait référence à « interaction, échange, ouverture, réciprocité, solidarité ». Le deuxième terme “culture” recouvre bien des définitions, parmi lesquelles : « *reconnaitre les valeurs, les modes de vie, les représentations symboliques auxquelles se rapportent les êtres humains, les individus ou les sociétés, dans leur interaction aux autres et dans la compréhension du monde, reconnaître leur importance, reconnaître les interactions qui interviennent simultanément entre les multiples registres de la même culture et entre les cultures différentes dans le temps et dans l'espace.* » (Rey, M., „De la Logica „mono“ la logica de tip „inter“. Piste pentru o educație interculturală și solidară“. p. 153, În Dasen, Pierre, Perregaux, Christiane, Rey, Micheline Educația interculturală – experiențe, politici, strategii, Iași, Ed. Polirom, 1999, p. 129- 203.)

On peut évaluer deux dimensions de l'approche interculturelle. La première vise le niveau de la réalité, de la description objective et scientifique ; la seconde vise le projet d'éducation et d'organisation sociale.

L'approche interculturelle est possible à partir de certaines catégories de valeurs :

- la diversité de représentations, de références et de valeurs : le dialogue, l'échange et les interactions entre celles-ci ;
- le dialogue et l'échange entre les personnes et les groupes dont les références sont diverses, multiples, parfois divergentes ;
- la dynamique et la relation dialectique, des changements réels et possibles dans le temps et dans l'espace.

Ce qui rend possible le dialogue interculturel c'est la communication. La communication doit se développer, l'étude des langues doit être prioritaire dans l'éducation. Ainsi donc, il est possible que les cultures et les identités se transforment et qu'une culture puisse participer à la transformation de l'autre.

Dans l'interculturalité les différences sont acceptées comme prémisses de base, les processus qui en découlent sont implicites, elles sont déterminées à cohabiter de manière dynamique sans être neutralisées, mais en mettant un respect mutuel au service de la création d'un monde nouveau et commun.

L'interculturalité ne peut plus être pensée comme simple acceptation de la présence synchronique des cultures. Les cultures ne sont pas parallèles, ce ne sont pas des monades, elles communiquent entre elles. Le problème majeur du monde actuel, de ce point de vue, est celui d'assumer l'acte de communication. Comment le promouvoir ? Comment une culture communique avec une autre ? Quelles stratégies particulières chaque culture établit-elle ? Existe-t-il des stratégies communes ? Comment les cultures communiquent-elles entre elles ? De deux manières :

- au niveau des faits, en considérant les cultures dans leur dialogue présent (une investigation sociologique est à envisager !) ;
- au niveau de la norme : comment le facteur décisionnel peut-il promouvoir cette communication ? C'est ici que **l'école et l'enseignement** trouvent leur rôle décisif, parce que l'avenir de l'interculturalité en dépend, et finalement la cohabitation planétaire elle-même.

Le processus d'interculturalité s'explique selon Denoux : « *Pour les individus et les groupes de deux ou plusieurs ensembles culturels se réclamant de cultures différentes ou ayant des relations avec celles-ci, on appelle interculturels les processus par lesquels [...] est engagée, implicitement ou explicitement, la différence culturelle qu'ils tendent à métaboliser* ».

De cette manière l'interculturalité invite au dialogue, à l'échange, à la réciprocité. Le dialogue interculturel a un rôle important à jouer à cet égard. Il sert, d'une part, à prévenir les clivages ethniques, religieux, linguistiques et culturels. Il permet, d'autre part, d'avancer ensemble et de reconnaître nos différentes identités de manière constructive et démocratique, sur la base des valeurs universellement partagées.

Viser des compétences liées à l'interculturalité n'est pas une démarche sans fondement, différents documents de niveau européen soutiennent la légitimité de cette démarche : *Livre blanc sur le dialogue interculturel*, *Vivre ensemble dans l'égale dignité* adopté par le Conseil de l'Europe-Strasbourg, 2008, *La déclaration des Ministres européens de la culture concernant le dialogue interculturel et la prévention des conflits* (Opatija, Croatie, 2003), etc.

Le dialogue interculturel se développe dans certaines conditions. *Le Livre blanc sur le dialogue interculturel* comprend des propositions pour le progrès du dialogue interculturel comme par exemple :

- il faut adapter à de nombreux égards la gouvernance démocratique de la diversité culturelle ;
- renforcer la citoyenneté démocratique et la participation ;
- enseigner et développer les compétences interculturelles ;
- créer des espaces réservés au dialogue interculturel ou étendre ceux qui existent ;
- il faut enfin donner au dialogue interculturel une dimension internationale.

https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf



Bibliographie

- Gherasim Z., (2002). *Influențele tehnologiilor informației și ale comunicațiilor asupra dezvoltării durabile*, Buletinul AGIR, Dezvoltarea durabilă, București, Anul VII, nr. 4.
- Hopkins D., Ainscow M. et. al., 1998, *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*, Editura Prut Internațional, Chișinău.
- Hiltrop J.M., Udall, S., (1998). *Arta negocierii*, Teora, București.
- Iosifescu Ș., (coord.), (2001). *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*, Ministerul Educației și Cercetării, București.
- Rusu C., (2003). *Management. Concepte, metodici și tehnici*, Editura Expert, București.
- Stan E., (2003). *Managementul clasei de elevi*, Editura Aramis, București.
- *Strategia Națională pentru Egalitatea de șanse între femei și bărbați pentru perioada 2006 - 2009*, în <http://www.sanseegale.eu/strategii/strategie.pdf>.
- *Strategia Națională pentru Dezvoltare Durabilă* în http://www.euractiv.ro/uniunea-europeana/articles/categoryID_86/Strategia-Nationala-pentru-Dezvoltare-Durabila.html.
- Toffler A., (1983). *Al treilea val*, Editura Politică, București.
- Vasile V., Zaman, Gh. (coord.), (2005). *Dezvoltarea durabilă*, Editura Expert, București
- http://www.iscj.ro/htm/2017/RED/E_formare/04.%20Ghid%20%20Educatie%20pentru%20dezvoltare%20durabila.pdf
- <https://www.ldh-france.org/1972-DECLARATION-DE-STOCKHOLM-SUR/>
- www.mcrel.org/PDF/Instruction/5982RR_InstructionMeta_Analysis.pdf *(PDF; 172 pages)
- Boger-Mehall, S. R. (1996). *Cognitive flexibility theory: Implications for teaching and teacher education*. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 991-993). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Moore, A., & Malinowski, P. (2009). *Meditation, mindfulness and cognitive flexibility*. *Consciousness and cognition*, 18(1), 176-186.
- Scott, W. A. (1962). *Cognitive complexity and cognitive flexibility*. *Sociometry*, 405-414.
- Spiro, R. J. (1988). *Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains*. Technical Report No. 441.
- Juignet, Patrick. *L'étude scientifique des champs complexes*. In : *Philosophie, science et société* [en ligne]. 2016. Disponible à l'adresse <https://philosciences.com/Pss/philosophie-et-science/methode-scientifique-paradigme-scientifique/18-etude-champs-complexes>.
- Marzano, R. J. (2000). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Marzano, R. J. (1998). *A theory-based meta-analysis of research on instruction*. Aurora, CO: McREL, 1998.
- Gh. Dumitriu, C. *Dumitriu-Psihologia procesului de învățământ*, E.D.P., R.A., București 199
- E. Joița-Didactica aplicată, Craiova, Ed. „Gh. Cârțu Alexandru”, 1994
- Constantin Cucoș-Pedagogie, Iași, Ed. Polirom, 2002.
- Albouy, V.-250 réponses aux questions d'un écocitoyen-, Gerfaut 2008
- LE BOTERF (G), 1995, *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'organisations.
- LE BOTERF (G), 1997, *compétence et navigation professionnelle*, Paris, Editions d'organisation.
- Neculau, Adrian, *Manual de psihologie socială*, Ed. Polirom, 2003
- Rey, M., „*De la Logica „mono” la logica de tip „inter”*. Piste pentru o educație interculturală și solidară”. p. 153, În Dasen, Pierre, Perregaux, Christiane, Rey, Micheline Educația interculturală – experiențe, politici, strategii, Iași, Ed. Polirom, 1999, p. 129- 203.

Cette publication a été réalisée dans le cadre du projet « ACTECIM : Acteurs du territoire pour une éducation à la citoyenneté mondiale » qui s'est déroulé de septembre 2015 à août 2018.
(financé avec le soutien de l'Union Européenne - Erasmus + 2015-1-FR01-KA201-015405)

Comité de rédaction

Académie de Lyon (France)

Marie-Amélie SIVADE-BLANC

Académie de Grenoble (France)

Nathalie CARENCO, Jean-Paul ROBIN

Consortium des ONG du Piémont - COP (Italie)

Andrea MICCONI

ESPE de l'académie de Lyon (France)

Olivier MORIN

Inspectorat scolaire du Judet de Dolj (Roumanie)

Dana MILITARU

Ministère de l'éducation, des universités et de la recherche - Bureau régional Piémont (Italie)

Francesca CARPO

Région Piémont (Italie)

Giorgio GARELLI, Nicola PIGNATELLI, Claudia RE

RESACOOP (France)

Rose-Marie DI DONATO, Florine GARLOT, Virginie LAJOIE, Julien PUSSANT

Université de Craiova (Roumanie)

Monica TILEA

Université de Turin (Italie)

Roberto TRINCHERO

Conception graphique

RESACOOP



Des projets pour l'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale

ACTECIM

Acteurs du Territoire pour une Education à la Citoyenneté Mondiale



C'est aussi...



... UN SITE INTERNET

Le site du projet qui met à disposition des fiches techniques et thématiques et fait le lien avec d'autres projets européens

Pour accéder au site :

www.piemontecooperazioneinternazionale.it/actecim

ou flashez
le code



... D'AUTRES PROJETS EN RÉSONANCE



REDDSO

REGIONS POUR L'EDUCATION AU
DEVELOPPEMENT DURABLE ET SOLIDAIRE

Pour accéder au site :

www.realglobe.eu

Des Alpes au Sahel

Le projet «Des Alpes au Sahel», piloté par la Région Piémont en collaboration avec la Région Rhône-Alpes, consistait à créer un réseau transfrontalier franco-italien destiné à promouvoir l'intégration des dimensions «développement durable» et «solidarité internationale» dans les programmes d'éducation à l'environnement. Il a démarré en février 2009 et s'est terminé fin 2011.

Pour accéder au site :

<http://londootiloo.org>