La funzione pedagogica del territorio nelle pratiche di solidarietà internazionale / La fonction pédagogique du territoire dans la pratique de la solidarité internationale.

Consorzio ONG Piemontesi

RESACOOP
RESEAU RHONE-ALPES D'APPUI A LA COOPERATION

Rhône-Alpes Région

REGIONE PIEMONTE

ÉDUQUER

AU DÉVELOPPEMENT DURABLE ET À LA SOLIDARITÉ INTERNATIONALE

Leçons d'expériences du projet

Des Alpes au Sahel!

Un projet cofinancé par l'Union européenne

En imprimant cette publication avec un papier 100% recyclé, certifié FSC et Ecolabel plutôt qu'un papier non recyclé, nous avons essayé de réduire notre impact environnemental. En effet, ont été économisés :

1.762 Kg
de matériaux

445 Kg
de CO2 dans l'atmosphère

2.863 Kg
de bois

En outre, ont été évités :

3.176 Km
de transport de matières premières

51.530
litres d'eau

4.760 KWh
d'énergie grâce à l'utilisation de sources renouvelables

Source:
Le calcul de l'empreinte carbone est réalisé par **The Edinburgh Centre for Carbon Management**, en partenariat avec **The Carbon Neutral Company**. Les calculs sont issus d'une comparaison entre le papier recyclé et le papier à fibres vierges, produits dans une même usine, et sur la base des dernières données disponibles du European BREF (pour le papier à fibres vierges).
Les résultats obtenus sont issus d'informations techniques et sont sujets à modification.

NAPM RECYCLED 100% APPROVED

RICICLATO
Carta prodotta da materiale riciclato
FSC® C004467
FSC www.fsc.org

RAINFOREST ALLIANCE CERTIFIED


ÉDUQUER
AU DÉVELOPPEMENT DURABLE
ET À LA SOLIDARITÉ INTERNATIONALE
www.londootiloo.org
Londoo Tiloo, « Astre du Savoir »
en Langue Mandingue
Leçons d'expériences du projet
DES ALPES AU SAHEL
Création d'un réseau transfrontalier des écoles, parcs, villes, Ong et associations du Piémont et Rhône-Alpes pour une Education au Développement Durable et à la Solidarité Internationale, en particulier avec l'Afrique Sub-saharienne
Un projet cofinancé par l'Union européenne
N° DCI-NSAED/2008/153-577
Les opinions exprimées dans cette publication ne reflètent pas nécessairement celles de la Commission européenne

Cette publication a été réalisée dans le cadre du projet *« Des Alpes au Sahel ! Création d'un réseau transfrontalier des écoles, parcs, villes, Ong et associations du Piémont et de Rhône-Alpes pour une éducation scolaire qui intègre l'attention à l'Education à l'Environnement et au Développement Durable avec la dimension de la Solidarité Internationale, en particulier avec l'Afrique Sub-saharienne »* (financé avec le soutien de l'Union Européenne n. DCI-NSAED/2008/153-577).

Conçu à l'initiative de la Direction des affaires internationales de la Région Piémont, en partenariat avec le Consortium des ONG du Piémont, la Région Rhône-Alpes et RESACOOP-Réseau Rhône-Alpes d'appui à la coopération internationale, il s'est déroulé de février 2009 à décembre 2011.

Nous remercions particulièrement les personnes qui ont contribué à la rédaction de cette publication : Dominique BERGER, Nathalie CARENCO, Cristina COGGI, Elena FERRERO, Piera GIODA, Cristiano GIORDA, Michela MAYER, Olivier MORIN, Charles Owens N'DIAYE, Anna PERAZZONE, Paola RICCHIARDI, Jean-Paul RIVIÈRE, Jean-Paul ROBIN, Marco Davide TONON, Evariste Magloire YOGO.

Comité de rédaction :

Région Piémont
Cabinet de la Présidence du Gouvernement régional. Directeur: Luciano CONTERNO.
Secteur Affaires Internationales. Responsable: Giulia MARCON.
Angelica DOMESTICO, Giorgio GARELLI, Nicola PIGNATELLI, Claudia RE, Nadia TECCO.

Région Rhône-Alpes
Direction Europe Relations Internationales et Coopération.
Service Afrique Méditerranée & francophonie. Responsable : Marc NOAILLY.
Gaëlle BUISSET, Jean-Pierre INTILIA.

RESACOOP (Réseau Rhône-Alpes d'appui à la coopération internationale)
Directrice: Rose-Marie DI DONATO.
Lucie CARENZA, Anna CASTELNUOVO, Corinne LAJARGE, Amélie REMINIAC.

COP (Consortium des Ong du Piémont)
Coordonnateur: Andrea MICCONI.
Piera GIODA (Ong CISV), Chiara SCHIAVO et Sabina TANGERINI (Ong CCM).

Rectorat de Grenoble
Nathalie CARENCO, Jean-Paul ROBIN.

Conception graphique :
LibellulArt - Officina Di Segni
Via Giulia di Barolo, 19
10124 - Torino - Italia
www.libellulart.com

Traduction :
Muller Worldwide Links S.r.l. - Torino - Italia

Impression :
STARGRAFICA S.R.L.
Corso Lombardia, 10
San Mauro Torinese - 10099 - ITALY

CERTIFIED FOR FOREST STEWARDSHIP COUNCIL CHAIN-OF-CUSTODY
Certificate Registration Code: SW-COC-004210,
Valid from: July 15, 2009 to July 14, 2014

Papier :
Recyclé au 100%, produit sans chlore,
certifié FSC Recycled.
N° FSC: SGS-COC-003161
N° Ecolabel Europeo: FR/11/003

Publication :
2.000 exemplaires en version italienne, 3.000 exemplaires en version française.

Les versions définitives, en italien et en français, sont téléchargeables sur le site **www.londootiloo.org** et les sites des partenaires du projet.

Sommaire

Introduction

Affirmer que le développement durable est synonyme de solidarité internationale est sûrement une lapalissade.

Comment parler de développement durable sans s'intéresser aux difficultés que rencontre une grande partie de la planète en termes d'accès à des biens et services qui relèvent de l'évidence en Occident (eau, éducation, santé…) ? De même, comment résoudre les grands problèmes de notre siècle, par exemple le changement climatique, la croissance démographique ou la diminution de la biodiversité, sans adopter une direction commune, à l'échelle mondiale, qui permettrait d'y remédier en reconnaissant la complexité des relations et l'interdépendance entre les écosystèmes, et ainsi entre les collectivités et les États ?

Du reste, et nous pouvons facilement le constater, approfondir les thématiques environnementales sans tenir compte des relations sociales et interculturelles risquerait de se résumer à un exercice de style purement didactique, dans lequel de précieuses activités et informations destinées à enseigner aux enfants la valeur du patrimoine naturel ne pourraient s'opposer à des tensions extérieures générant des pulsions racistes, xénophobes et intolérantes.

Une éducation qui engloberait tous ces éléments jouerait au contraire un rôle fondamental. Elle favoriserait le développement personnel tout en répondant aux exigences contemporaines ; savoir conjuguer équilibre environnemental et répartition mondiale des ressources est désormais indispensable si l'on souhaite faire disparaître la pauvreté et l'inégalité au profit de la démocratie et de la paix. Les organismes qui portent le projet « Des Alpes au Sahel » ont toujours eu conscience de la difficulté que représentent ces thèmes de manière globale. Même les acteurs de ces domaines, qui interviennent dans des environnements analogues ou complémentaires, peinent souvent à trouver des terrains d'entente, sans doute en raison d'obstacles terminologiques.

Le bagage d'expérience des divers acteurs piémontais et rhônalpins, qui gèrent depuis des années l'éducation au développement durable et à la coopération internationale, marque le point de départ d'un parcours « collaboratif » : celui-ci vise à valoriser les structures (ou à promouvoir leur création) permettant une intégration concrète et positive par le biais de programmes d'éducation au développement durable, à l'environnement et à la solidarité internationale.

La Région Piémont, la Région Rhône-Alpes, le Consortium des ONG du Piémont et RESACOOP ont ainsi proposé *« Des Alpes au Sahel »*, projet qui promeut les thématiques environnementales et plus globalement du développement durable dans le cadre de la coopération en faveur du développement. Nous estimons notamment qu'il est essentiel de valoriser les expériences de «coopération décentralisée » : les actions des autorités locales et de la société civile, caractéristiques de ce type de coopération, peuvent offrir un cadre cohérent aux activités pédagogiques. C'est dans cette optique qu'en 2008, nous avons proposé à l'Union européenne, dans le cadre d'un appel à proposition pour les autorités locales portant sur la sensibilisation du public européen à la coopération internationale, un projet de création d'un réseau entre établissements scolaires, communes, parcs et associations du Piémont, de Rhône-Alpes, du Burkina Faso et du Sénégal, afin de valoriser le rôle et les actions des acteurs locaux qui interviennent à différents titres dans ces domaines.

Les expériences d'éducation au développement durable et à la solidarité internationale peuvent rarement être valorisées et dupliquées car il s'agit le plus souvent d'initiatives ponctuelles et disparates.

Il était donc nécessaire que ces initiatives, notamment les actions promues et développées dans le cadre même du projet, puissent devenir des ressources accessibles aux enseignants et à tous les acteurs qui souhaitent disposer d'outils afin d'élaborer des parcours pédagogiques sur ces thèmes spécifiques, tout en restant cohérents avec les programmes scolaires.

C'est ainsi qu'est né le site pédagogique du projet : **www.londootiloo.org** (en mandingue, *londoo tiloo* signifie « l'astre du savoir »). Il reprend des méthodologies qui facilitent l'élaboration de parcours pédagogiques et propose un vaste catalogue d'outils (séquences vidéo, photos, jeux, histoires, expériences de citoyenneté active, etc.) que chaque enseignant et animateur pourra reprendre dans ses propres activités pédagogiques. Ce riche patrimoine d'expériences s'appuie sur l'expérience menée dans 85 établissements piémontais et 35 établissements rhônalpins dans le cadre du projet *« Des Alpes au Sahel »*.

Il propose par ailleurs une section interactive pour mettre en relation directe les écoles du Nord et du Sud et ainsi faciliter la recherche de partenaires internationaux. Le site sera progressivement mis à jour avec l'ajout, de la part des utilisateurs, de nouvelles expériences qui formeront un patrimoine commun, gage de vitalité et de pérennité du site, en évitant ainsi toute dispersion.

Les utilisateurs y trouveront également des documents et des articles destinés à orienter les actions des parties prenantes et ainsi faciliter l'élaboration des parcours pédagogiques, et l'adoption de méthodes et de critères, afin d'évaluer leurs expériences. Dès le début du projet, les échanges entre les différents acteurs locaux ont permit de définir des axes de réflexion et créé des moments de dialogue et d'approfondissement dans le cadre des différents événements collaboratifs : par exemple les forums, les ateliers ou les formations (voir la partie 1), notamment grâce à la contribution d'experts internationaux de ces thématiques, particulièrement l'Université de Turin, de Grenoble et de Lyon.

La présente publication vise à rassembler et transmettre, y compris aux personnes qui n'ont pas participé directement au projet, les idées recueillies lors d'échanges sur le thème de la sensibilisation au développement durable, à l'environnement et à la solidarité internationale. Les organismes promoteurs espèrent qu'elles stimuleront l'esprit critique des acteurs et leur donneront l'envie d'approfondir cette thématique.

Après une courte synthèse des résultats du projet au travers des articles de Michela Mayer (ENSI), Marco Davide Tonon et Anna Perrazzone (Université de Turin), Jean-Paul Robin, Nathalie Carenco (Académie de Grenoble) et Dominique Berger (Académie de Lyon) examineront les motivations et l'importance des programmes d'éducation de nos enfants au développement durable et à la solidarité internationale.

Charles Owens N'Diaye (ministère sénégalais de l'Education), Evariste Yogo (ministère burkinabé de l'Education), Cristiano Giorda et Elena Ferrero (Université de Turin) porteront des regards croisés entre Nord et Sud sur les défis que pose l'éducation au développement durable et à la coopération dans le contexte propre au Sénégal, au Burkina Faso et à l'Italie.

Les articles de Nathalie Carenco (Académie de Grenoble) et de Piera Gioda (Consortium des ONG du Piémont) se pencheront sur la mise en place de la méthodologie collaborative avec laquelle des parcours pédagogiques ont pu voir le jour au sein des établissements scolaires.

Enfin, les contributions de Cristina Coggi et Paola Ricchiardi (Université de Turin), puis à nouveau de Jean-Paul Robin et Nathalie Carenco (Académie de Grenoble) analyseront, sous différentes perspectives, le thème de l'évaluation des parcours pédagogiques.

Il ne nous reste plus qu'à vous souhaiter une bonne lecture !

PARTIE 1 - LE PROJET « DES ALPES AU SAHEL »

**“Le savoir est comme
un arbre de Baobab,
nul ne peut seul prétendre
le cerner de ses bras”**

(Proverbe africain)

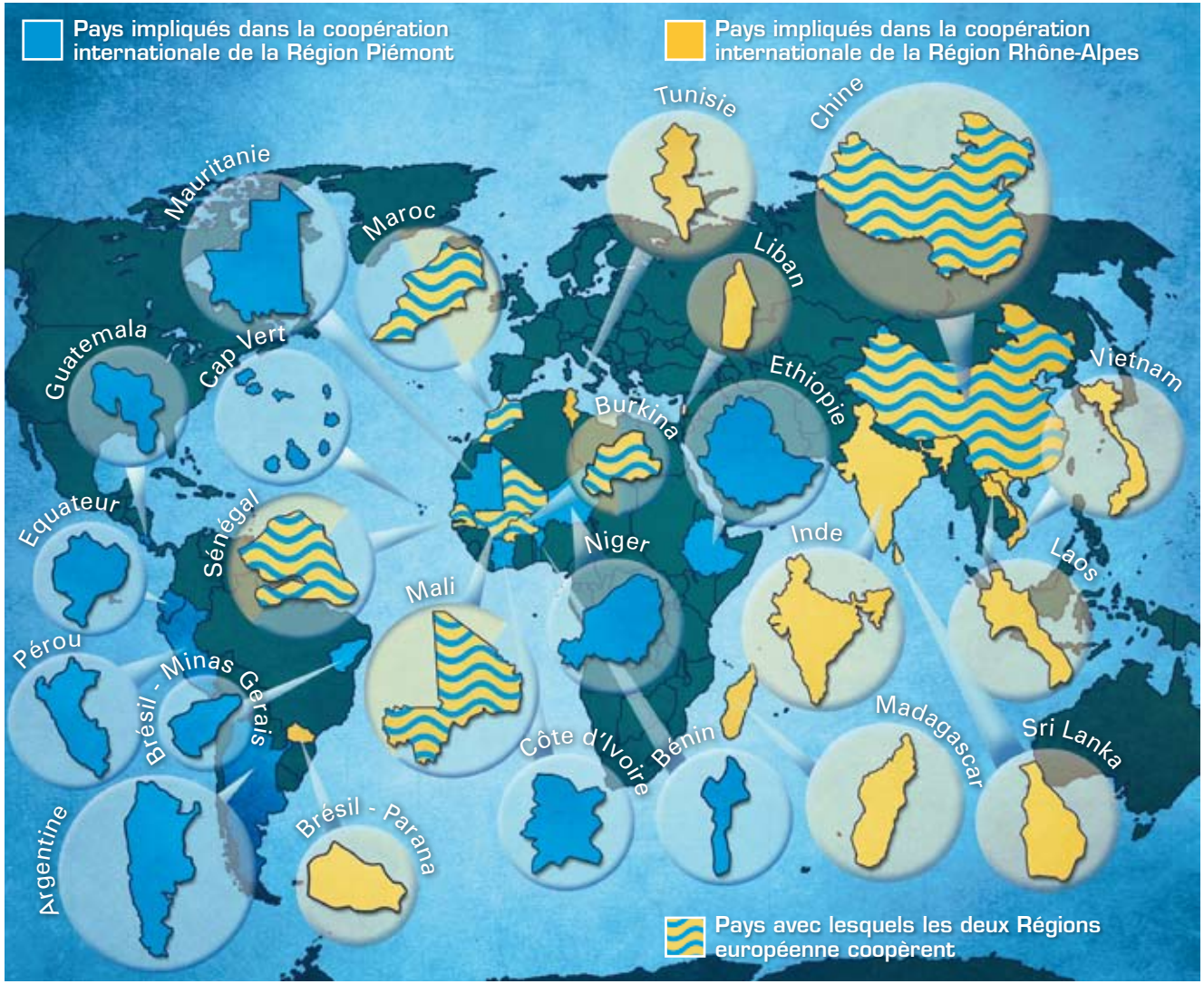
Un regard sur les premières étapes de la conception du projet “Des Alpes au Sahel”

En 2008, lorsque la Commission Européenne a publié l’appel à projets *“Les Acteurs Non-étatiques et les Autorités Locales pour le Développement”*, avec une ligne de financement spécialement dédiée aux collectivités locales pour des actions de “sensibilisation et éducation au développement en Europe”, la **Région Piémont** célébrait ses dix ans d’engagement dans le « *Programme pour la sécurité alimentaire et la lutte contre la pauvreté en Afrique subsaharienne* ».

Plus de 800 acteurs (Ong, associations, communes, départements, parcs régionaux, universités, organismes confessionnels et entreprises) étaient impliqués, et le sont encore aujourd’hui, dans des actions de coopération décentralisée avec autant d’organismes et d’associations de 9 pays d’Afrique subsaharienne (Bénin, Burkina Faso, Cap-Vert, Côte d’Ivoire, Ethiopie, Mali, Mauritanie, Niger et Sénégal).

Grâce à ce programme, mais aussi et surtout grâce aux actions que la Région Piémont a soutenu dans le cadre de la Loi régionale n° 67 de 1995 *“Interventi regionali per la promozione di una cultura ed educazione di pace per la cooperazione e la solidarietà internazionale” (Actions régionales pour la promotion d’une culture et d’une éducation à la paix pour la coopération et la solidarité internationale)*, de nombreuses actions de coopération internationale se sont développées dans le territoire piémontais impliquant la participation de la société civile, et notamment des écoles, en matière de sensibilisation et de promotion d’une culture de paix et de solidarité internationale.

Parallèlement, et souvent en synergie avec la coopération piémontaise, la **Région Rhône-Alpes** soutient depuis environ vingt ans des projets de coopération internationale en Afrique, dans le bassin de la Méditerranée, en Asie et en Amérique latine.



Les principales zones de coopération internationale de la Région Piémont et de la Région Rhône-Alpes

Conformément à la réglementation différente en vigueur en France en matière de coopération décentralisée, la Région Rhône-Alpes a privilégié une forme de coopération plus directe avec une quinzaine de régions dans le monde entier afin d'encourager le développement d'échanges économiques, culturels et universitaires sur la base des compétences régionales suivantes : développement économique du territoire, formation professionnelle, appui à la décentralisation.

La Région Rhône-Alpes accompagne depuis toujours, en Afrique et notamment au Burkina Faso (Région des Hauts Bassins), au Mali (Région de Tombouctou), au Sénégal (Régions de Saint-Louis et Matam) et à Madagascar (Département de Tamatave), des actions de développement durable, la promotion du commerce équitable et la mobilité internationale. Comme au Piémont, une part importante du budget régional est consacrée à la sensibilisation des citoyens rhônalpins à la politique de coopération au développement, notamment lors de la "Semaine de la solidarité internationale" qui est organisée chaque année en France depuis 1998.

Il existe donc de fortes similitudes entre les deux Régions quant à leur engagement dans le domaine de la coopération internationale et décentralisée. De même, il existait beaucoup d'analogies entre l'activité des deux autres partenaires du projet, définis comme « Acteurs non-étatiques » selon l'Union européenne: **RESACOOP (Réseau Rhône-Alpes d'appui à la coopération internationale)** et **COP (Consorzio delle Ong Piemontesi)**.

Le Réseau Rhône-Alpes d'appui à la coopération internationale **(www.resacoop.org),** est un dispositif d'appui aux organisations de cette région, impliquées ou souhaitant s'impliquer dans des projets de solidarité internationale. Il s'adresse aux collectivités territoriales, associations, écoles, hôpitaux, universités, entreprises, MJC, organismes socioprofessionnels, etc. Il regroupe plus de 1700 organisations.

Depuis 2005, RESACOOP est un groupement d'intérêt public (GIP) initié par la Région Rhône-Alpes et la Préfecture de région, il est également porté par 12 autres organisations représentatives de la diversité des acteurs de la région Rhône-Alpes : la Ville de Chambéry, la Ville de Grenoble, la Communauté urbaine de Lyon (Grand Lyon), la Ville de Romans, le Centre international d'études pour le développement local (CIEDEL), l'Université Pierre Mendès France (UPMF - Grenoble), les Hospices civils de Lyon, l'association Ardèche Drôme Ouro Sogui Sénégal (ADOS), Bioforce Développement, Handicap International, Humacoop et Agronomes et Vétérinaires sans frontières (AVSF).

Le **COP - Consortium des Ong du Piémont (www.ongpiemonte.it)** est un consortium né en 1997 à Turin. Il réunit et coordonne les 25 principales associations et Ong ayant leur siège au Piémont et agissant principalement dans le domaine de la coopération et de la solidarité internationale avec plus de 90 pays du monde. Elles mènent aussi des activités de sensibilisation, formation et éducation à la citoyenneté mondiale au niveau local, régional et national.

Parmi les principales finalités du COP figurent la promotion d'initiatives publiques sur les thèmes de la coopération, la collaboration en matière de coopération et d'éducation avec les collectivités locales piémontaises, l'ensemble des établissements scolaires, les parcs naturels, les instituts universitaires et de recherche, et les autres organismes publics et privés intéressés. Le COP propose également une offre de services spécifiques à des organismes et associations du Piémont sur la base des compétences et des expériences développées individuellement et collectivement par les organisations adhérentes.

En particulier, le COP et ses Ong collaborent activement avec la Région Piémont dans le cadre de son *"Programme pour la sécurité alimentaire et la lutte contre la pauvreté en Afrique subsaharienne"*. Le personnel du COP est engagé depuis 2004 dans une série d'activités d'accompagnement à la demande de la Région, pour les projets de coopération décentralisée soutenus par la Région et réalisés en particulier par des communes, provinces et parcs régionaux piémontais.

L'idée de participer à l'appel européen publié en 2008 par la Commission est issue d'une expérience très intéressante de coopération décentralisée : celle d'un réseau de 7 parcs régionaux piémontais engagés en coopération avec quatre parcs du Burkina Faso et trois parcs du Sénégal. Certains de ces parcs avaient entamé quelques années auparavant une série d'activités impliquant des écoles des différents territoires. Ils ont tenté de promouvoir, en collaboration avec les enseignants et les animateurs des parcs d'une part, des réflexions sur les thèmes environnementaux avec une perspective internationale et, d'autre part, de véritables échanges scolaires dans le cadre des projets de coopération décentralisée en cours.

La Région Piémont et le COP ont proposé l'idée de création d'un véritable *"réseau d'écoles, parcs, villes, Ong et associations européennes et africaines pour l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale"* à leurs amis français et à des partenaires au Burkina Faso et au Sénégal, pays où se concentrent les collaborations des deux Régions et qui sont dans les priorités de l'Union européenne : Objectifs du millénaire pour le développement des Nations unies et Afrique subsaharienne.

L'idée a plu à tous et le projet a été écrit, présenté puis sélectionné. Et est enfin devenu réalité, comme le montre cette publication!

Réflexions parallèles sur l'éducation à l'environnement, au développement durable et à la solidarité internationale

Dès les premières rencontres organisées lors du démarrage du projet, début 2009, les acteurs impliqués ont d'abord essayé de comprendre mutuellement les réflexions qui étaient en cours dans chacune des deux régions par rapport au premier objectif du projet : *promouvoir l'intégration des dimensions de développement durable et de solidarité internationale dans les programmes d'éducation à l'environnement réalisés par les écoles de Piémont et de Rhône-Alpes*.

En Italie, il y avait déjà deux "communautés" de recherche qui menaient des actions en parallèle, alors même que leurs principes et méthodes étaient proches.

D'une part, il y avait les associations et les institutions (ministère de l'environnement, directions régionales de l'environnement) organisées depuis plus d'une décennie dans un système national pour l'éducation à l'environnement (le réseau IN.F.E.A., Informazione e Educazione Ambientale). D'autre part, il y avait un réseau d'associations (ONG de coopération au développement, associations de commerce équitable, associations confessionnelles) qui ont petit à petit et de manière autonome défini leurs compétences en matière d'éducation au développement (EaD), telles que prévues par la loi nationale 49/87 et par plusieurs lois régionales. Pour cela, elles ont collaboré avec les institutions (ministère des affaires étrangères et Régions) mais sans déboucher sur la formalisation d'un véritable système entre organismes publics et privés comme c'est le cas pour l'éducation à l'environnement. De plus, contrairement au ministère de l'environnement, le ministère des affaires étrangères et le ministère de l'éducation n'ont jamais manifesté d'intérêt pour des formes de collaboration ou de protocole destinées à promouvoir l'EaD dans les écoles. Le réseau existant a entamé à partir de 2009 un processus qui a conduit à abandonner le terme "éducation au développement " et à adopter une véritable "Charte des principes" et le terme "éducation à la citoyenneté mondiale".

En France le débat sur les définitions des termes (« éducation au développement », « éducation à la solidarité internationale », « éducation à l'environnement vers/pour le développement durable » ou « éducation au développement durable ») sont encore vifs, même si aujourd'hui on constate un rapprochement à la fois des idées et des personnes qui les portent.

Au **niveau institutionnel**, et notamment en ce qui concerne l'Education nationale, des circulaires officielles étaient adressées depuis les années 80 aux enseignants, d'une part en ce qui concerne l'éducation au développement et à la solidarité internationale, d'autre part pour l'éducation à l'environnement. A partir de 2004 les textes officiels font formellement référence à l'éducation au développement durable. C'est en 2007 que l'on constate un rapprochement des circulaires concernant ces deux domaines.

Un **groupe de travail interministériel**, constitué en janvier 2008 à l'issue du Grenelle de l'environnement, propose une définition de l'éducation au développement durable qui met l'accent sur « l'approche internationale » :
« Le développement durable suppose d'abord la compréhension des enjeux, et propose ensuite une nouvelle manière de penser et d'agir. Ce n'est pas un champ ; c'est une philosophie et une méthode pour l'action.
Le développement durable s'appuie sur les trois volets fondamentaux que sont l'équité sociale, la qualité de l'environnement et la performance économique, et encore plus volontiers sur leurs interfaces : le viable, le vivable et l'équitable. Il est mis en œuvre dans le respect d'une bonne gouvernance s'appuyant sur un corpus éthique supérieur, le Pacte mondial (ou « Global compact ») et certains principes notamment celui de responsabilité .
L'approche internationale est indispensable pour une juste perception des enjeux, notamment en termes de développement et de solidarité internationale et pour prendre en compte la diversité culturelle ; quant à l'approche temporelle elle est également nécessaire pour prendre en compte le souci des générations futures.
L'éducation au développement durable doit reposer sur une approche empirique et sensible. » **(Rapport du groupe de travail interministériel, 29 janvier 2008)**

Au **niveau associatif**, les efforts de rapprochement entre le monde l'éducation à l'environnement, au développement durable et à la solidarité internationale sont tout d'abord timides. Le 23 septembre 2008 la plateforme associative nationale Educasol organise une journée thématique consacrée au rapprochement entre les deux réseaux en se donnant trois objectifs :

- Mieux comprendre la nature des enjeux (d'ordre conceptuel, stratégique, pédagogique) liés aux rapprochements entre acteurs de l'EAD-SI et acteurs de l'EDD.
- Percevoir les complémentarités, convergences, divergences entre EAD-SI et EEDD et la place pour l'un et l'autre du « DD » et de la solidarité internationale.
- Croiser les postures « institutionnelles » et les pratiques des acteurs de terrain, qui souvent associent déjà les deux dimensions.

En Rhône-Alpes, le projet Des Alpes au Sahel constitue une première initiative visant, au niveau régional, à mettre en relation et faire travailler ensemble ces deux familles d'acteurs, tout en s'inscrivant dans un cadre institutionnel plus que favorable.

A l'issue du projet, des initiatives locales, dans les territoires, montrent que ce rapprochement prend tout son sens dans la réalisation d'activités ou de journées thématiques en commun.

En Afrique Subsaharienne, pour plusieurs raisons, le terme EDD - Education au développement durable, est interprété selon une acception qui se réfère davantage à la contribution que l'éducation peut apporter au

développement durable 2, comme il a été bien explicité par la Déclaration de Bonn adoptée par plus de 150 pays à la fin de la *Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation au service du développement durable* (mars-avril 2009).

En effet, on continue à se référer à la définition adoptée par la *World Declaration on Education for All* (Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990) où l'on soulignait que l'éducation au développement durable 2, pouvait contribuer à la réalisation d'objectifs importants pour l'Afrique Subsaharienne parce que «L'éducation peut contribuer à l'amélioration de la sécurité, de la santé et de l'équilibre écologique du monde, tout en promouvant le progrès social, économique et culturel, la tolérance et la coopération internationale » .

AU NIVEAU EUROPÉEN ET INTERNATIONAL :

http://ec.europa.eu/europeaid
Développement et Coopération - EuropeAid est la direction générale (DG) responsable de la conception et de l'exécution des politiques communautaires d'aide au développement par le biais de programmes et de projets à travers le monde

www.unesco.org/new/en/education
L'éducation est l'un des principaux domaines d'activités de l'UNESCO. Voir le sujet Education au Développement Durable

www.concordeurope.org
CONCORD est la confédération européenne des ONG d'urgence et de développement. Ses 26 associations nationales, 18 réseaux internationaux et son membre associé représentent 1800 ONG qui sont soutenues par des millions de citoyens à travers l'Europe

www.deeep.org
DEEEP est un programme initié par CONCORD dont le but est le renforcement des capacités des ONGD afin de sensibiliser et d'éduquer et mobiliser le public européen pour l'éradication de la pauvreté dans le monde entier et l'inclusion sociale

www.trialog.or.at
TRIALOG est un projet visant à renforcer la société civile et à sensibiliser sur les questions de développement dans l'UE élargie

www.coe.int/t/dg4/nscentre
Le Centre européen pour l'interdépendance mondiale et la solidarité (plus connu comme le « Centre Nord-Sud »), une institution autonome du Conseil de l'Europe qui vise à fournir un cadre pour la coopération européenne dans le but de sensibiliser davantage le public à l'interdépendance mondiale et aux questions de solidarité

EN ITALIE :

Gouvernement italien.
Coopération, environnement et éducation :
www.cooperazioneallosviluppo.esteri.it
www.minambiente.it
www.istruzione.it

www.unescodess.it
Commission italienne pour la décennie de l'éducation au développement durable (DESS) proclamé pour la période 2005-2014 par l'Assemblée générale des Nations unies

piattaformaitaliana.ning.com
le site du groupe de travail national de l'Association nationale des Ong italiennes

...ET AU PIÉMONT

Région Piémont :
www.regione.piemonte.it/ambiente/tutela_amb
Direction du développement durable, de la protection et éducation à l'environnement de la Région Piémont

www.regione.piemonte.it/affari_internazionali
Direction des affaires internationales de la Région Piémont

www.ongpiemonte.it
Le site du Consortium des Ong du Piémont

EN FRANCE, AU NIVEAU NATIONAL

http://eduscol.education.fr/cid47860/les-grandes-thematiques-du-developpement-durable.html
Site officiel de l'éducation nationale concernant l'éducation au développement durable

www.educasol.org
La plate-forme Educasol a pour objectif de renforcer les liens entre les acteurs de l'éducation au développement et à la solidarité internationale ainsi que leur positionnement afin de mieux les représenter auprès des pouvoirs publics français et européen

www.ritimo.org
Ritimo est un réseau associatif d'information spécialisé sur la solidarité internationale et le développement durable

...ET EN RHÔNE-ALPES:

www.rhonealpes.fr/175-cooperations.htm
La coopération décentralisée de la Région Rhône-Alpes

www.ac-lyon.fr/vers-l-international-DAREIC.html
Site du rectorat de Lyon, rubrique « vers l'international »

www2.ac-lyon.fr/enseigne/edd
Site du rectorat de Lyon, rubrique « Développement durable »

www.ac-grenoble.fr/edd
Site du rectorat de Grenoble, rubrique « éducation au développement durable »

www.ac-grenoble.fr/admin/spip/spip.php?rubrique7
Site du rectorat de Grenoble, rubrique « Europe et International »

www.resacoop.org - Site de RESACOOP

www.graine-rhone-alpes.org
Réseau Rhône-Alpes pour l'éducation à l'environnement vers un développement durable

Renforcer et multiplier l'engagement des écoles dans les nombreux projets de coopération décentralisée mis en place entre le Piémont, Rhône-Alpes, le Burkina Faso et le Sénégal

L'objectif du projet "Des Alpes au Sahel" est la *"création d'un réseau transfrontalier d'écoles, parcs, villes, ong, associations du Piémont et de Rhône-Alpes pour une éducation scolaire intégrant l'attention à l'éducation à l'environnement et au développement durable avec la dimension de solidarité internationale, notamment avec l'Afrique subsaharienne"*.
Pour ce faire, la première étape nécessaire était un état des lieux des expériences qui existaient déjà, dans les écoles du Piémont et de Rhône-Alpes et qui intégraient le développement durable dans des expériences concrètes de solidarité internationale et vice-versa.

Le Consortium des ONG du Piémont et RESACOOP, en partenariat avec le Réseau GRAINE (Réseau régional pour l'éducation à l'environnement vers un développement durable) en Rhône-Alpes ont donc réalisé un état des lieux des acteurs et des pratiques d'éducation à l'environnement, au développement durable et à la solidarité internationale dans la région Piémont et dans la région Rhône-Alpes.

Le recueil et la sélection des pratiques ont été effectués selon les critères suivants :

- projets réalisés dans le cadre de l'éducation formelle (du primaire au secondaire)
- projets réalisés au cours des 5 dernières années
- projets qui impliquent plusieurs acteurs du territoire
- projets éducatifs qui intègrent développement durable et solidarité internationale, en proposant des actions concrètes de coopération et de citoyenneté internationale

Ce premier travail a permis d'identifier que ces activités scolaires concernaient déjà 43 acteurs français et 56 acteurs italiens.

Eau, biodiversité, déchets et alimentation étaient les thèmes qui avaient été approfondis par plus de 80% des expériences recensées (les autres thèmes étaient le climat, l'énergie et le sol) et la plupart des projets étaient menés sur plus de deux ans, et étaient répartis géographiquement sur l'ensemble de la région.

Nombre total d'acteurs et de projets identifiés au Piémont et en Rhône-Alpes [1]

Piémont

Province	Nombre d'acteurs	Nombre d'études de cas
Alessandria	2	5
Asti	7	3
Biella	8	8
Cuneo	5 (+2)	3 (+6)
Novara	5 (+2)	8 (+7)
Torino	25 (+6)	24(+7)
Verbano Cusio Ossola	3	3
Vercelli	1 (+9)	2 (+11)
TOTAL	56 (+19)	56 (+31)

Rhône-Alpes

Département	Nombre d'acteurs	Nombre d'études de cas
Ain	2	2
Ardèche	0	0
Drôme	4	8
Isère	11 (+7)	11
Loire	2	2
Rhône	13 (+6)	13
Savoie	9	9
Haute Savoie	2	2
TOTAL	43 (+13)	47

[1] Les chiffres entre parenthèses représentent les acteurs et les cas déjà comptés (acteurs agissant sur plusieurs départements et impliquant de nombreuses écoles à l'échelle régionale).

Avant tout...la participation !

L'objectif étant la création d'un réseau transfrontalier d'acteurs travaillant sur des thématiques similaires, mais n'ayant pas encore été en relation, le projet a adopté une méthode de participation permettant, à plusieurs niveaux, aux acteurs de se rencontrer pour discuter des concepts, dialoguer sur la méthode de travail et élaborer des stratégies communes.
Pour cette raison, une grande attention a été consacrée aux moments d'échange et de dialogue.
Le **Comité de pilotage international** du projet, au sein duquel ont participé les représentants des différents partenaires italiens (Région Piémont, COP) et français (Région Rhône-Alpes et RESACOOP) ainsi que d'autres experts italiens et français représentant d'autres réseaux ou partenaires associés au projet, a été le véritable moteur de toutes les activités réalisées au cours de ces trois années.
Les **workshops territoriaux** (deux en Rhône-Alpes et cinq au Piémont) et les **ateliers internationaux** (au mois de novembre de chaque année, un premier atelier de lancement à Turin, un atelier intermédiaire à Lyon et un atelier final à Turin) ont permis la création, au niveau local, de groupes de travail et de discussion. Ainsi, les enseignants et autres acteurs ont pu échanger sur les concepts et sur leurs pratiques, en apportant leurs contributions à l'élaboration des outils et produits prévus, en tant que futurs utilisateurs. Au final, les conditions pour des échanges concrets entre collègues des deux régions sur leurs pratiques ont été créées surtout lors des ateliers et rencontres internationales.
Au niveau local, de nombreuses réunions entre partenaires et des **Comités de pilotage régionaux** ont eu lieu pour une participation optimale de tous les partenaires impliqués. Ces rencontres leur ont permis de clarifier leur rôle dans le projet, leurs différentes attentes et surtout de redéfinir ensemble les étapes du projet, en planifiant un calendrier d'activités, les engagements de chacun et la mise en commun des principaux outils de suivi et d'évaluation.

Lancement du deuxième Atelier International organisé à Lyon les 26 et 27 novembre 2010

Les **Comités de pilotage** ont été des moments de concertation plus "politique" et d'orientation pour le développement du projet. Les **workshops territoriaux** organisés dans les deux régions ont permis aux acteurs d'échanger et de réfléchir sur le sens que chacun met derrière les notions-clés de l'Education au développement durable et à la solidarité internationale. Ces échanges ont permis aux responsables des quatre organismes porteurs de saisir les différentes sensibilités des acteurs en vue de construire les outils du projet : l'état des lieux initial, les vidéos, les activités de formation, le site pédagogique.
Les enseignants, qui ont participé à la plupart des rencontres et ont pu également rencontrer les collègues transalpins et africains, ont été parties prenantes d'un processus de dialogue et ont contribué à l'élaboration de la structure du site et de ses rubriques.
Les workshops, organisés en petits groupes de travail, ont permis de recueillir et d'organiser les suggestions des différents acteurs et ont donné naissance à de nombreuses fiches présentes sur le site.

Une étape fondamentale : l'atelier international de lancement du projet qui s'est tenu le 12 novembre 2009 à Turin

Le premier atelier international a compté 146 participants, dont 50 enseignants et acteurs français engagés dans des activités d'éducation au développement durable et à la solidarité internationale (EDD-SI) et dont une délégation de 6 représentants d'organismes du Burkina Faso et du Sénégal déjà en contact avec les partenaires piémontais et rhônalpins.

L'atelier a été la première occasion de rencontre et d'échange entre tous les acteurs concernés par les principales thématiques du projet. Plus particulièrement, les acteurs se sont focalisés sur les quatre thématiques suivantes en confrontant leurs points de vue.

Groupes de travail de l'atelier international de Turin, 12 novembre 2009

1. La relation entre école et territoire

Les réflexions ont conduit à concevoir l'offre de formation non pas comme un produit clé en main, mais comme un parcours de formation-action commun à tous pour réaliser un projet d'éducation.

2. L'EDD-SI comme outil pour éduquer les enfants et les adolescents à la citoyenneté

Il faut poursuivre des finalités plus larges que le changement des attitudes, la sensibilisation et la prise de conscience. La formation des citoyens à faire des choix politiques capables d'entraîner un vrai changement social et à développer des capacités de discussion et de négociation fait partie intégrante des finalités de l'éducation.

3. Quelle pédagogie pour l'EDD-SI : ancrages disciplinaires

Le principe fondamental est la multidisciplinarité, à savoir le fait d'aborder un problème en ayant recours aux enseignements et aux outils pédagogiques de manière transversale. En ce sens, l'ouverture de l'école vers l'extérieur est fondamentale. Les pratiques mises en place doivent relever des choix de la pédagogie active.

4. Education et coopération internationale

La coopération décentralisée est, en soi, un bon exemple de formation permanente. En effet, elle est une occasion d'apprentissage pour l'ensemble des acteurs impliqués : l'éducation n'est pas limitée exclusivement à l'école et la coopération entre écoles est une opportunité d'apprentissage non seulement pour les élèves, mais aussi pour les enseignants et pour l'ensemble des acteurs du territoire.

MOMENTS DE RENCONTRE AU NIVEAU LOCAL, RÉGIONAL, INTERRÉGIONAL ET INTERNATIONAL

1. Turin :

- Forums et séminaires internationaux, avec environ 200 participants : 12/11/2009, 23/09/2011, 25-26/11/2011
- Workshops régionaux, avec environ 100 participants : 19/01/2010, 09/09/2010
- Comités de pilotage internationaux, avec environ 40 participants : 23-24/02/2009, 15/10/2010
- Comités de pilotage régionaux, avec environ 20 participants : 19/03/2009, 20/05/2009, 14/10/2009, 21/12/2009
- Réunions de l'équipe projet internationale, avec environ 10 participants : 13/11/2009, 13-14/07/2010, 14/10/2010, 22/09/2011

2. Pracatinat (Turin)

- Workshops régionaux, avec environ 100 participants : 19-20/03/2010, 21-22/06/2011

3. Lyon :

- Forum international avec environ 200 participants : 26-27/11/2009
- Comité de pilotage international, avec environ 40 participants : 12/07/2011
- Comités de pilotage régionaux, avec environ 20 participants : 2-04-2009, 9-06-2011
- Réunions de l'équipe projet internationale, avec environ 10 participants : 12/06/2009, 14-15/01/2010, 1/04/2010, 11/07/2011

4. Autrans :

- Workshop régional avec environ 100 participants : 14-15/06/2010

5. Grenoble :

- Workshop régional, avec environ 30 participants : 23/09/2010

6. Modane :

- Réunion de l'équipe projet internationale, avec environ 10 participants : 8/09/2009

7. St. Jean de Maurienne :

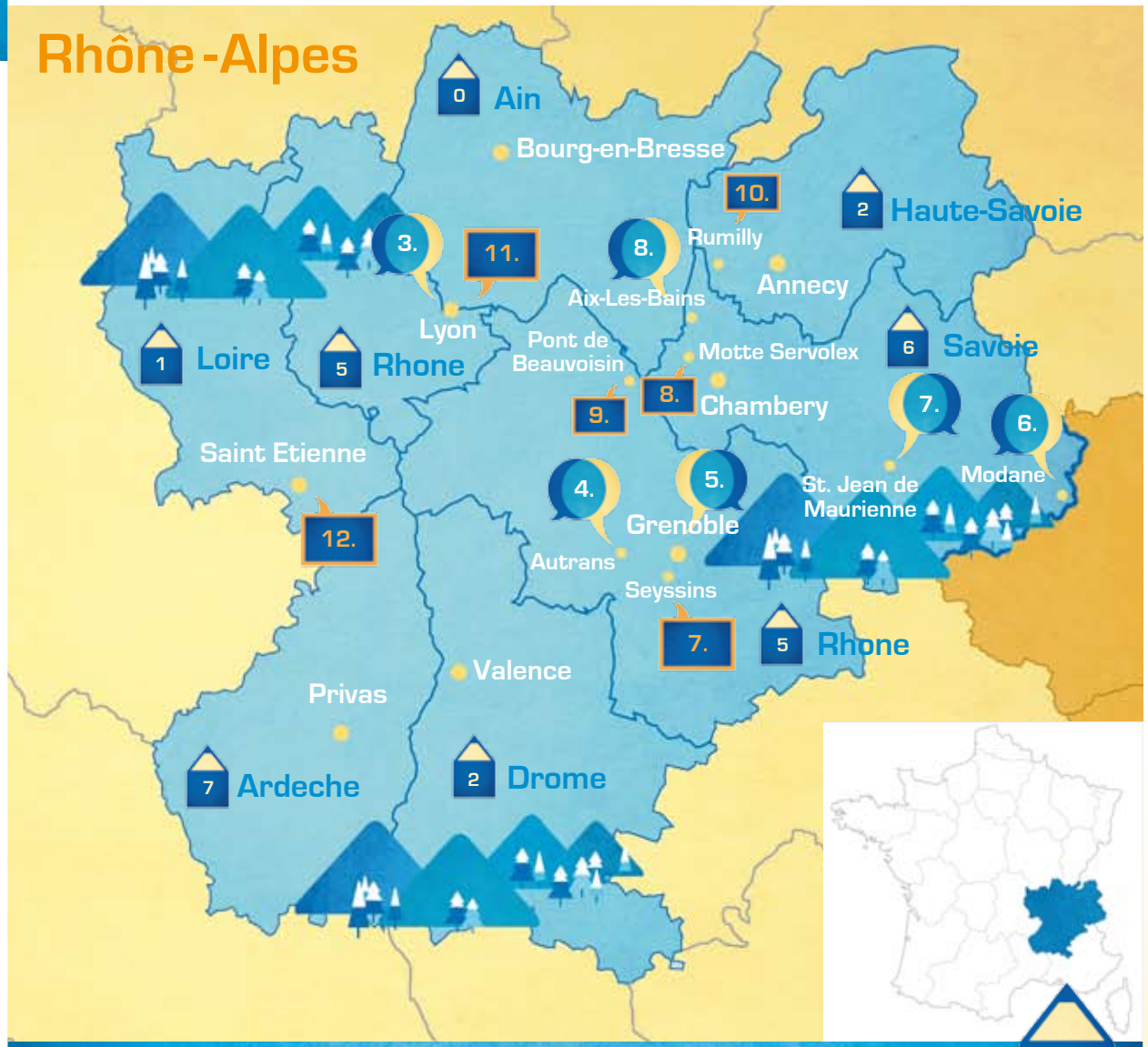
- Réunion de l'équipe projet internationale, avec environ 10 participants : 7/03/2011

8. Aix-Les-Bains :

- Comité de Pilotage International, avec environ 40 participants : 11/6/2009
- Réunions de l'équipe projet internationale, avec environ 10 participants : 6/05/2009

9. Chambery :

- Comité de pilotage international, avec environ 40 participants : 31/03/2010
- Réunion de l'équipe projet internationale, avec environ 10 participants : 17/05/2011

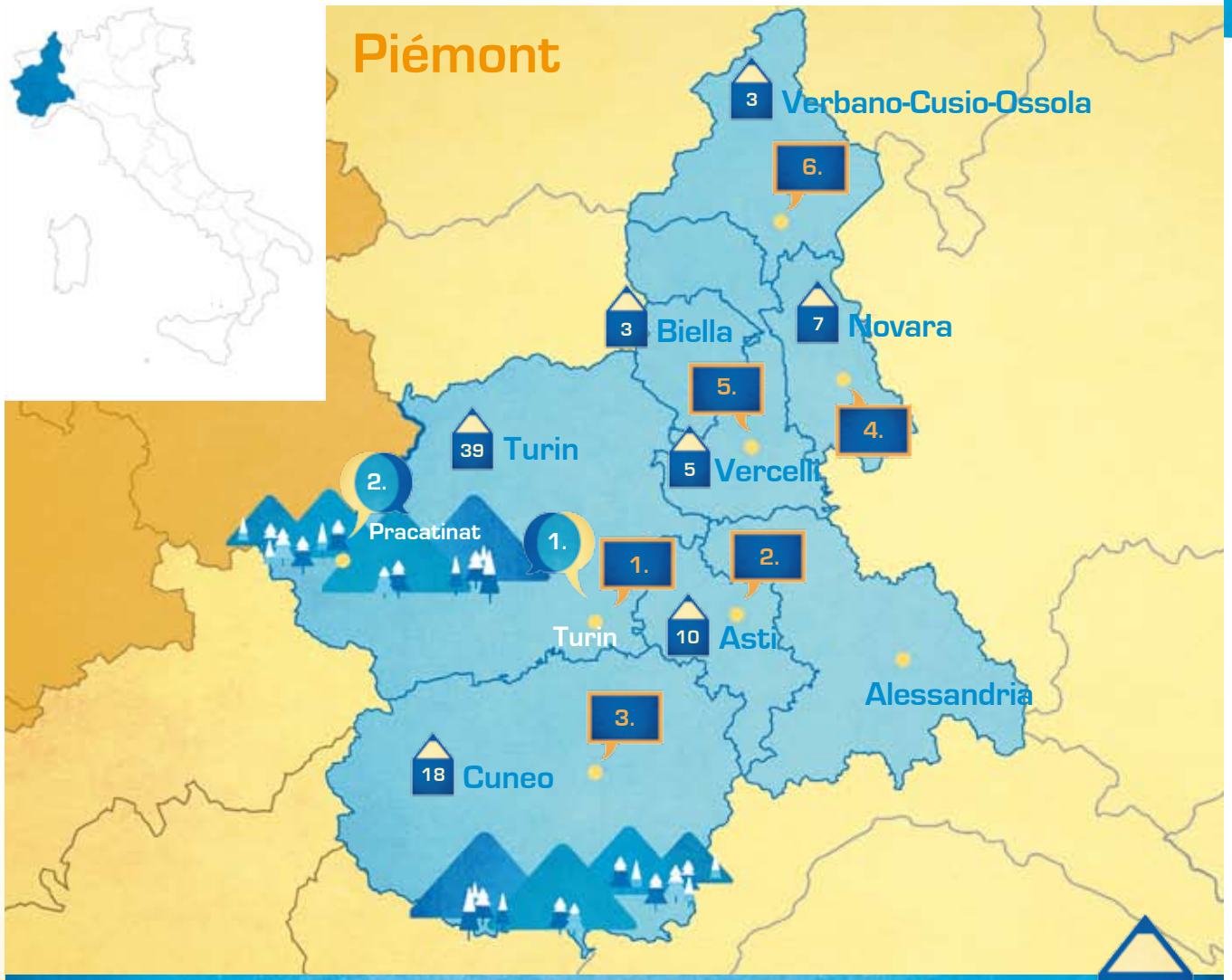


ACTIVITÉS D'EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUE

EN FRANCE :

35 projets (sélectionnés par Appel public régional parmi les 50 projets présentés par les écoles et les associations du territoire) répartis comme suit :

- Ain : 0 projet
- Ardèche : 4 projets
- Drôme : 2 projets
- Isère : 15 projets
- Loire : 1 projet
- Rhône : 5 projets
- Savoie : 6 projets
- Haute-Savoie : 2 projets



ACTIVITÉS D'EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUE

EN ITALIE :

85 initiatives réalisées dans les 8 départements piémontais (sélectionnées par Appel public régional) par 10 Ong membres du COP (CCM, CICSENE, CIFA, CISV, COL'OR, DISVI, ENGIM, LVIA, MAIS, RETE), en partenariat avec 48 écoles primaires et 37 collèges appartenant à 39 groupements d'établissements et directions académiques. Au total, 228 classes impliquées soit environ 3 900 élèves et 266 enseignants. Principaux thèmes traités par les projets : eau, alimentation, défense des ressources naturelles, déchets, climat et énergie.

- Province de Turin : 39 progetti
- Province de Alessandria : 0 progetti
- Province de Asti : 10 progetti
- Province de Biella : 3 progetti
- Province de Cuneo : 18 progetti
- Province de Novara : 7 progetti
- Province de Vercelli : 5 progetti
- Province de VCO : 3 progetti

EN ITALIE :

6 modules de formation, dont chacun composé de 5 rencontres de 3 heures. Au total, 30 rencontres soit 90 heures de cours, de janvier à mai 2011. Au total, il y a eu 578 inscrits, dont 482 qui ont régulièrement participé aux sessions de formation. Il y avait 186 enseignants, 119 étudiants en Sciences de l'éducation, 104 membres d'associations et 37 responsables éducatifs de collectivités locales et Parcs régionaux piémontais.

1. **Turin :** 294 inscrits.
   Sessions organisées : 27/1/2011, 10-23/2/2011, 9-23/3/2011
2. **Asti :** 84 inscrits.
   Sessions organisées : 9-23/2/2011, 9-23/3/2011, 15/4/2011
3. **Cuneo :** 73 inscrits.
   Sessions organisées : 7-22/2/2011, 7-21/3/2011, 6/5/2011
4. **Novara :** 62 inscrits.
   Sessions organisées : 3-17/2/2011, 3-24/3/2011, 8/4/2011
5. **Vercelli :** 49 inscrits.
   Sessions organisées : 25/1/2011, 8-22/2/2011, 8-18/3/2011
6. **VCO (Piedimulera) :** 16 inscrits.
   Sessions organisées : 1-15/2/2011, 1-17/3/2011, 1/4/2011 (a Vercelli)

EN FRANCE :

6 modules de formation de deux jours en Isère, en Savoie et en Haute-Savoie (avec la collaboration de l'académie de Grenoble), et d'une journée dans le Rhône et la Loire (avec la collaboration de l'académie de Lyon)

7. **Seyssins (Isère):** 28 inscrits.
   Sessions organisées : 17/3/2011 et 14/04/2011 au Collège Marc Sangnier
8. **Motte Servolex (Savoie):** 20 inscrits.
   Sessions organisées : 23/3/2011 et 11/05/2011 au Collège George Sand
9. **Pont de Beauvoisin (Isère):** 31 inscrits.
   Sessions organisées : 6/4/2011 et 25/05/2011 au Collège Le Guillon
10. **Rumilly (Haute-Savoie):** 22 inscrits.
    Sessions organisées : 8/4/2011et 23/05/2011 au Lycée de l'Albanais
11. **Lyon (Rhône):** 35 inscrits.
    Sessions organisées : 13/4/2011 au Collège Saint Just
12. **Saint Etienne (Loire):** 12 inscrits.
    Sessions organisées : 20/4/2011 à l'Association Solicoop

Une attention particulière sur la formation

Le projet prévoyait la réalisation d'un programme de formation pour 400 enseignants et animateurs des parcs, des communes et des associations en Italie et en France.

En Italie, grâce à plusieurs rencontres organisées par le **Comité de pilotage régional**, en 2010 on est parvenu à co-construire un programme de formation dont l'objectif était d'abord d'aider les enseignants et les animateurs à mieux percevoir les motivations et le potentiel d'un processus intégrant solidarité internationale - éducation à l'environnement - développement durable, en proposant des idées et des outils pour faciliter la conception d'activités pédagogiques.

Au-delà de la définition de ce cadre de référence théorique, la formation devait également contribuer au renforcement des réseaux locaux et internationaux en donnant des idées et faisant des suggestions permettant aux écoles de participer davantage aux processus de coopération décentralisée en cours, en collaboration avec les autres acteurs du territoire.

Le cycle de formation **"Territori di Incontro"** (Territoires de rencontre) était composé de 6 modules territoriaux, chacun réalisé dans une province différente (Turin, Cuneo, Asti, Vercelli, Novara et Verbano-Cusio-Ossola) pour favoriser la participation du plus grand nombre. Chaque module, composé de 5 rencontres de 3 heures chacun (de 17 h à 20 h) a compté de nombreux participants : des enseignants des écoles primaires et secondaires (collèges), des éducateurs d'associations et ONG, des agents de collectivités locales et de Parcs. Le total des participant s'élève à 482 effectifs (par rapport aux 578 inscrits du début), dont plus de la moitié ont participé à 85% des rencontres.

Sessions de formation à Asti

Sessions de formation à Turin

Les sessions de formation ont été organisées en partenariat avec l'*Ufficio Scolastico Regionale* (académie du Piémont), le ministère de l'éducation, de l'université et de la recherche (MIUR) et avec la collaboration, en plus des Provinces qui ont accueilli les formations, du Centre de recherche de l'Université de Turin IRIS - *Istituto di Ricerca Interuniversitario sulla Sostenibilità* et du Musée national du cinéma de Turin - CinemAmbiente (www.cinemambiente.it). La formation a stimulé chez les participants la capacité à réaliser des projets sur les thèmes abordés, selon une perspective de relation entre les dimensions locale et globale.

La démarche a commencé par une réflexion sur les stratégies pédagogiques pour intégrer le développement durable et la solidarité internationale, a continué par un approfondissement de la question de la fonction pédagogique du territoire à l'école et s'est achevée par les opportunités de participation des écoles aux processus de coopération décentralisée. Ce programme, identique pour les six modules, s'est enrichi d'une réflexion thématique propre à chaque territoire (la protection des ressources naturelles, les changements climatiques, la gestion des déchets, l'eau, l'alimentation) avec la collaboration de CinemAmbiente qui a mis à disposition des films et des experts pour inciter les participants à aborder ces thèmes à l'aide de supports audiovisuels.

Comme pour la réflexion thématique, dans chaque province, une *"lectio magistralis"* (conférence) publique a clôturé chaque cycle avec l'intervention de six experts de renommée nationale et internationale (Grazia Borrini-Feyerabend, Michela Mayer, Luca Mercalli, Daniele Novara, Andrea Segré, Aluisi Tosolini).

En Rhône-Alpes, 10 journées de formations ont été organisées sur le territoire régional : 8 journées dans l'académie de Grenoble et 2 journées dans l'académie de Lyon, pour un total de 150 participants. L'objectif était double : faire travailler ensemble des établissements scolaires, des associations, des collectivités territoriales et des parcs, autour du lien entre développement durable et solidarité internationale.

Le public ciblé en priorité était celui des équipes ayant répondu à l'appel à projets mais les formations ont été ouvertes à d'autres participants.

L'ensemble du dispositif de formation a été construit par les participants au projet Des Alpes au Sahel, à l'occasion des deux workshops organisés en juin 2010 à Autrans et en septembre de la même année à Grenoble.

Les journées de formations étaient toutes co-animées par un binôme enseignant/animateur associatif, dans une logique de co-construction et de partage des connaissances. La méthode de travail était basée sur les petits groupes afin de permettre aux participants de s'interroger sur leurs propres projets et de partager leurs réflexions avec les autres, dans une logique d'échange.

Différents thèmes ont été abordés, parmi lesquels on peut citer en priorité le partage des représentations autour des termes clés en EDD-SI, le partenariat, la construction et l'évaluation d'une démarche pédagogique, l'analyse et l'utilisation d'outils et de supports pédagogiques.

Un bilan, réalisé à l'issue des formations, a permis de faire apparaitre les points suivants :

- Les participants ont une meilleure compréhension du projet Des Alpes au Sahel,
- Une réflexion a été amorcée sur la posture des porteurs, qu'ils soient associatifs, enseignants ou les deux, sur les différents rôles dans un projet éducatifs,
- Le travail sur le partenariat a suscité une remise en question chez les porteurs de projets qui ont pris conscience des responsabilités respectives des partenaires, et notamment du fait que chacun mettait en avant des objectifs spécifiques,
- La question de l'interdépendance a été le pivot de beaucoup de réflexions sur l'EDDSI.

Sessions de formation en Rhône-Alpes

Expérimentation dans les écoles en Italie

Au Piémont 85 établissements scolaires (enseignement primaire et 1er degré du secondaire) ont collaboré avec des collectivités territoriales, des chercheurs universitaires et surtout avec les 25 éducateurs de 10 Ong du COP [2]. Ils ont ensemble construit des chantiers méthodologiques pour intégrer la coopération décentralisée à l'éducation à la citoyenneté mondiale, au développement durable et à la solidarité internationale.

[2] Les 10 Ong (parmi les 25 associées au COP) qui ont réalisé les activités d'expérimentation :

- **CCM** - Comitato Collaborazione Medica (www.ccm-italia.org)
- **CICSENE** - Cooperazione e Sviluppo Locale (www.cicsene.org)
- **CIFA** - Centro Internazionale per l'Infanzia e la Famiglia (www.cifaong.it)
- **CISV** - Comunità Impegno Servizio Volontariato (www.cisvto.org)
- **COL'OR** - Camminiamo Oltre L'ORizzonte (www.colorngo.org)
- **DI-SVI** - Disarmo e Sviluppo (www.disvi.it)
- **ENGIM** - Formazione Cooperazione e Sviluppo (www.engim.org)
- **LVIA** - Associazione di cooperazione e volontariato internazionale (www.lvia.it)
- **MAIS** - Movimento per l'Autosviluppo, l'Interscambio e la Solidarietà (www.mais.to.it)
- **RETE** - Associazione di Tecnici per la Solidarietà e Cooperazione Internazionale (www.reteong.org)

La méthode de travail en partenariat peut être résumée comme suit :

1. Concevoir ensemble "par problèmes"

Lors des rencontres préalables, école par école, classe par classe (228 en tout) le travail avec les enseignants (266) s'est focalisé sur les questions à aborder avec les élèves (3.932), en utilisant comme boussole le site pédagogique du projet « en cours de construction », avec ses portes d'entrée sur les thèmes suivants : eau, alimentation, utilisation des ressources naturelles, déchets, énergie. Le problème choisi a été décortiqué pour élaborer les objectifs éducatifs à atteindre dans le processus d'apprentissage, les activités à programmer, les ressources et les outils pédagogiques à chercher (témoignages et récits, jeux, vidéos, contes, photos …) pour stimuler la curiosité et motiver à l'aide de nouvelles notions et de nouveaux points de vue.

2. Construire des réseaux territoriaux pour éduquer

Le réseau qui peut améliorer l'efficacité de l'éducation scolaire n'est pas la somme de plusieurs acteurs, mais une communauté qui apprend, partage et transforme. Les enseignements tirés par les Ong du COP dans leur travail d'accompagnement des communes piémontaises et du Sahel dans les projets de coopération décentralisée sur la période 2005-2011 se sont avérés significatifs pour la construction de ces réseaux territoriaux dans le cadre du projet "Des Alpes au Sahel". Ce type d'accompagnement a été mis à la disposition des écoles pour consolider les liens avec leur territoire, engagé dans la coopération décentralisée, afin de construire des liens avec des écoles du Burkina Faso et du Sénégal, et pour sensibiliser plus largement (familles, jeunes, associations).

Ces expérimentations ont donné lieu à une grande satisfaction. Le COP a pu la mesurer par le biais d'un outil d'auto-évaluation emprunté au manuel du CIEDEL (Centre international d'études pour le développement local) de Lyon intitulé *Education au développement et à la solidarité internationale. Comment auto-évaluer ses actions ?* Voici un bel exemple de coopération transfrontalière.

Quelques images des activités réalisées par les écoles italiennes, françaises, Burkinabè et sénégalaises qui ont travaillé durant une année scolaire sur la relation "fleuve/territoire"

Expérimentation dans les écoles françaises

A fin de mettre en œuvre les activités pédagogiques du projet, la partie rhônalpine a décidé de mettre en place un « appel à projets » à destination des établissements scolaires et des associations, pour des projets ayant lieu en milieu scolaire en partenariat avec plusieurs acteurs.
L'appel à projets a été lancé début octobre 2010 et une Commission de sélection des projets, composée de représentants de la Région Rhône-Alpes, de RESACOOP, du rectorat de Grenoble et du GRAINE Rhône-Alpes, a été organisée début novembre 2010. Au total, 50 projets ont été déposés et 35 ont reçu un financement.

Les critères retenus étaient les suivants :

En termes de finalités, le projet :

- Aborde et encourage la réflexion sur les grands déséquilibres mondiaux et la relation nord-sud, et favorise l'ouverture sur les enjeux globaux,
- Favorise l'apprentissage de la complexité,
- Contribue à faire évoluer les mentalités et comportements individuels et collectifs pour inciter au respect, à la curiosité vis-à-vis des autres cultures et à l'action solidaire,
- Intègre les différentes dimensions du développement durable (aspects environnementaux, sociaux, culturels, économiques et de gouvernance).

En termes de démarche et de pédagogie, le projet :

- Prend appui sur les enseignements disciplinaires et sur les dispositifs pédagogiques transversaux,
- S'inscrit pleinement dans le projet d'école ou le contrat d'objectif de l'EPLE (Etablissement public local d'enseignement).
- Intègre des démarches d'évaluation dans une perspective d'amélioration continue,
- Privilégie la concertation, l'implication et le partenariat (avec les élèves, les parents, les associations, les collectivités locales et plus généralement les acteurs du territoire proche),
- S'appuie sur une pédagogie adaptée à la diversité des publics,
- Part des représentations mentales de tous (élèves, enseignants, partenaires).

En termes de partenariat, le projet :

- S'appuie sur une démarche partenariale,
- Confronte la diversité des points de vue pour développer l'esprit critique et permettre d'accéder librement à l'élaboration d'opinions personnelles (laïcité),
- S'ancre sur le territoire local.

Tous les projets financés font l'objet d'une fiche descriptive qui sera à disposition d'autres enseignants et animateurs par le biais de la rubrique «Découvrir les projets des autres pour imaginer le sien » du site www.londootiloo.org

Les outils qui sont aujourd'hui à disposition des enseignants grâce au projet

La nécessité de disposer d'outils pour pouvoir partager sur ces questions ressort clairement des moments de rencontre avec les enseignants des deux côtés des Alpes ainsi que des avis des participants aux formations.

Le site Internet a été créé dans le but de répondre à cette nécessité, proposant un large éventail de ressources et d'idées pour construire des projets d'éducation au développement durable et à la solidarité internationale.

Le premier workshop organisé à Turin en 2009 a permis de concevoir des outils pédagogiques. Les différents dispositifs de concertation du projet ont travaillé sur la conception d'un véritable site Internet interactif. Ce site peut être actualisé à tout moment et rassemble une grande variété de contenus et d'expériences déjà réalisées. La rubrique « Recherche de partenaires » permet aux enseignants et animateurs de consulter et/ou déposer des petites annonces dans l'optique de créer des partenariats aux niveaux local, interrégional et international.

Ce processus a abouti à la naissance du site **Londoo Tiloo**,"L'astre du savoir" en langue mandingue qui est parlée dans plusieurs zones d'Afrique de l'Ouest.

Page d'accueil du site **www.londootiloo.org**

Le site, en italien et en français, est facilement accessible et compréhensible, y-compris pour les « non initiés ».

Une première rubrique plus « théorique » permet aux enseignants et animateurs de se familiariser avec les réflexions et méthodologies utilisées respectivement en France et en Italie pour "Construire et évaluer des parcours pédagogiques" d'éducation au développement durable et à la solidarité internationale.

Une deuxième rubrique, permet d'accéder par le biais d'un moteur de recherche simple à de nombreuses fiches d'expériences (dont certaines disponibles dans les deux langues du site) de projets expérimentés par des écoles et autres organismes des deux régions, Piémont et Rhône-Alpes, au cours de ces trois dernières années.

Une troisième rubrique permet d'accéder par le biais d'un moteur de recherche simple à des outils pédagogiques classés par thèmes et niveaux scolaires et qui peuvent être utilisés par les écoles pour développer leurs parcours pédagogiques. Il s'agit de fiches proposant des pistes d'utilisation de vidéos/documentaires, films, contes, activités théâtrales, livres, cédéroms, sites Internet, dans des parcours d'EDD-SI.

Une quatrième rubrique est entièrement consacrée à la recherche de partenaires internationaux ou locaux avec la possibilité de consulter et/ou déposer des petites annonces.

Un espace du site renvoie les utilisateurs vers des ressources et organismes en mesure d'accompagner les enseignants et animateurs sur leurs territoires, une rubrique proposant des fiches d'approfondissement sur des thématiques ainsi qu'une rubrique où peuvent être visionnées et téléchargées les 20 vidéos produites dans le cadre du projet Des Alpes au Sahel ; elles sont également disponibles en DVD, en haute définition.

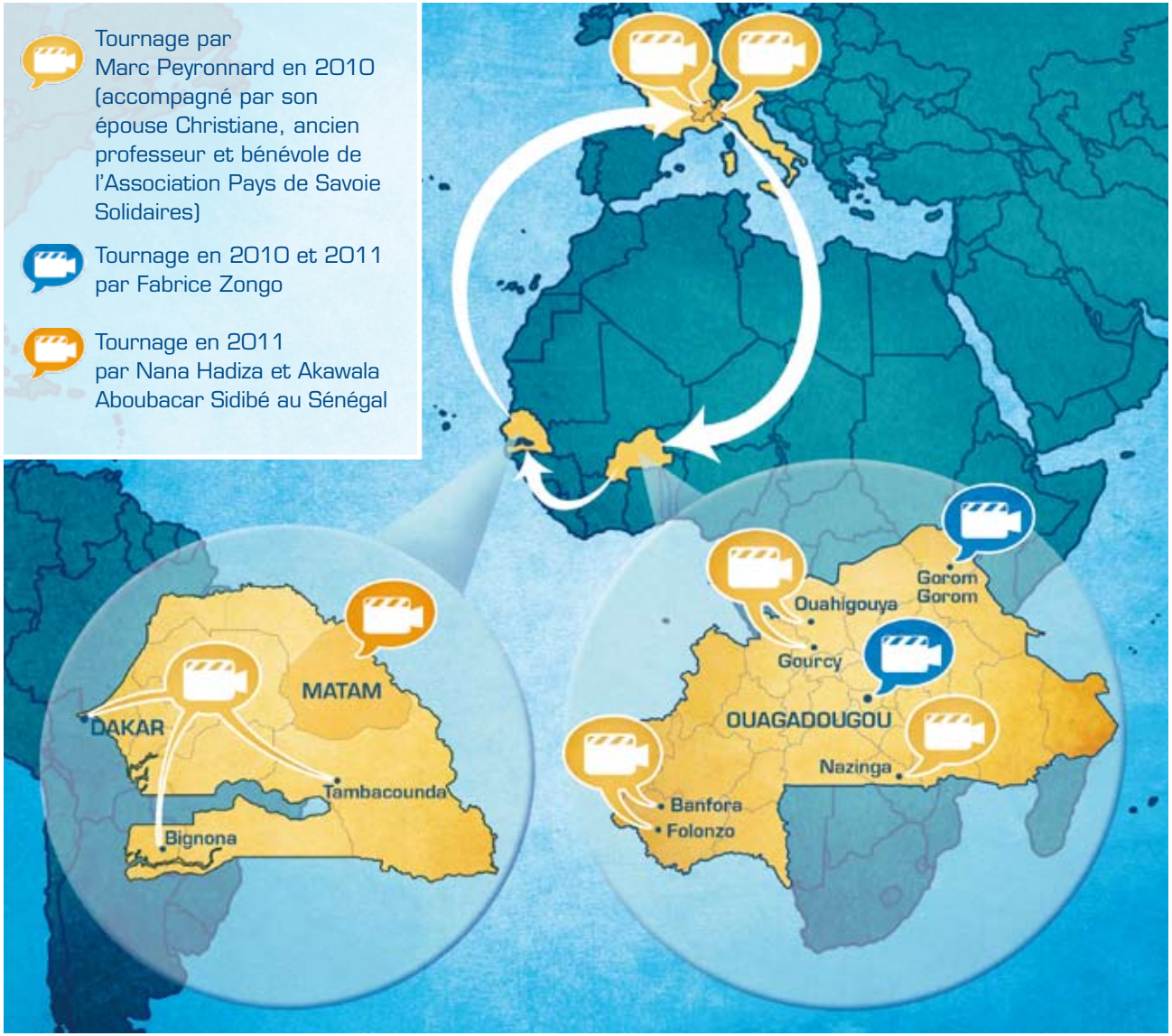
Les Vidéos

Un groupe de travail issu du Comité de pilotage français s'est réuni plusieurs fois, d'abord pour définir un cahier des charges puis avec le prestataire choisi pour la réalisation des vidéos.

L'expression des attentes des enseignants, au cours des diverses rencontres du projet (workshops, forums internationaux etc.), a orienté le choix du type de vidéo vers des vidéos courtes, propices à l'exploitation en classe. Leurs réflexions sur les points d'accroche des élèves avec les problématiques Nord/Sud ont orienté le choix des sujets autour de la vie quotidienne, susceptible de toucher le plus grand nombre.

La volonté des différents partenaires était d'avoir un outil qui puisse être exploité du primaire au secondaire avec plusieurs profondeurs d'analyse ainsi que dans l'ensemble des disciplines existantes, tant dans l'Education nationale que dans l'enseignement agricole.

Les vidéos ont été conçues comme des supports pour les enseignants, qui leur permettent d'introduire ou d'illustrer une séquence pédagogique sur le thème du développement durable. Elles cherchent à montrer que par delà les frontières nous sommes à la fois différents et semblables. Elles sont là pour faire surgir une problématique, un questionnement, aider les élèves à identifier des thèmes. Les points qui sont abordés dans les vidéos et la manière de les filmer doivent permettre de casser les idées toutes faites, bousculer certains préjugés. Enfin l'idée est de saisir les représentations des enfants et donc de ne pas plaquer un discours « clés en mains » des « bonnes pratiques » du développement durable. C'est pourquoi la voix off a été éliminée au profit du recueil de témoignages, à charge pour l'enseignant de reprendre les questions abordées dans les vidéos, avec l'aide de fiches pédagogiques complémentaires.



Au total, 20 vidéos ont été réalisées par des auteurs européens et africains.

Le metteur en scène Marc Peyronnard, aidé par sa femme Christiane, a voyagé en 2010 de l'Italie au Burkina Faso, puis au Sénégal et en France, pour réaliser des vidéos et des interviews, notamment dans les localités et les écoles protagonistes d'initiatives de coopération décentralisée et d'échanges internationaux entre les deux pays du Sahel et les deux régions européennes.
Ce travail a permis de réaliser dans l'ensemble 12 vidéos. En particulier :

Une vidéo de 29 minutes intitulée «Eduquer au développement durable et à la solidarité internationale », spécialement conçue pour les enseignants et les éducateurs.

8 court-métrages thématiques à utiliser comme supports pédagogiques pour le travail en classe (en particulier à destination des écoles de l'enseignement primaire et du secondaire) :

- ***Se nourrir*** *| Qu'est ce que l'on mange ?*
- ***Nourrir les Hommes***
  D'où vient ce que l'on mange ?
- ***Protéger la nature*** *| Qu'est-ce que la nature pour toi ?*
- ***Cohabiter*** *|Loup, éléphant, éleveur, agriculteur…*
- ***Aller à l'école, se déplacer*** *|Comment vas-tu à l'école ?*
- ***Habiter*** *| Et demain où vivras-tu ?*
- ***Travailler demain*** *| Que feras-tu plus tard ?*
- ***Etre solidaire*** *| Qu'est-ce que la solidarité ?*

3 vidéos d'approfondissement thématique plus adaptées aux écoles de l'enseignement secondaire, d'une durée de 8-9 minutes chacune

- ***Protéger-exploiter la forêt***
- ***Cohabiter*** *| Conflit Homme Nature*
- ***Recyclage du plastique au Burkina Faso***

Marc Peyronnard et son épouse interviewent les enfants d'une école de Banfora (Octobre 2010), Burkina Faso

A Fabrice Zongo, metteur en scène du Burkina Faso, il a été demandé de réaliser un travail analogue à celui de Marc Peyronnard, mais à travers la réalisation de vidéos et d'interviews dans un seul pays, en comparant les opinions et les points de vue de jeunes, adultes et personnes âgées d'origine sociale différente et provenant de zones différentes du pays (la capitale Ouagadougou, les zones rurales, la petite ville de Gorom-Gorom en plein désert).

Fabrice Zongo a réalisé en pleine autonomie, entre 2010 et 2011, sept court-métrages d'une durée de 6-12 minutes :

- ***L'énergie pour ma ville***
- ***Les déchets*** *| Contre la pollution et les déchets plastiques à Ouagadougou*
- ***La forêt vue par les citoyens de Ouagadougou***
- ***Au Burkina Faso, l'eau c'est la vie***
- ***Que mange-t-on au Burkina Faso ?***
- ***L'avenir vu par les jeunes du Burkina Faso***
- ***A propos de la solidarité***

Travaux de doublage des vidéos dans l'école Lanino de Vercelli (Juin 2011)

Un dernier court-métrage intitulé "***Au collège de Wodobéré***" a été réalisé en 2011 ; il a été tourné au Sénégal, dans la région de Matam, par les metteurs en scène **Akawala Nana Hadiza et Aboubacar Sidibé** et grâce à la collaboration du Master de Réalisation de documentaire de l'Université de St Louis et de l'association ADOS.

Nous désirons souligner qu'une grande attention a été consacrée à la question linguistique ; en effet, les vidéos destinées à être utilisées en classe, aussi bien en Italie qu'en France, ne sont pas sous-titrées mais doublées.
En Italie, le travail de doublage de toutes les vidéos réalisées, dont la plupart des dialogues étaient en français, a duré trois mois. Ce résultat vraiment surprenant a été possible grâce à la disponibilité et au dévouement des enseignants et des élèves de l'établissement Lanino de Vercelli qui se sont impliqués en récitant les dialogues de tous les enfants français et africains interviewés dans les nombreuses vidéos réalisées, et cela à plusieurs reprises.

PARTIE 2
Pourquoi éduquer au développement durable et à la solidarité internationale ?

Michela MAYER
Comité Scientifique pour la Décennie pour l'Education au Développement Durable de la Commission Italienne UNESCO,
Réseau International ENSI (Environment and School Initiatives).

Mots et pensées durables

Les mots construisent des mondes. C'est ce qu'affirme Chatwin en parlant des chants par lesquels périodiquement les aborigènes australiens « tissent à nouveau le monde », c'est ce que nous vivons au quotidien en assistant au changement continu des sens des mots que nous utilisons. Au cours des dernières années, des mots anciens comme paix, liberté, citoyenneté, démocratie ont changé de sens plus rapidement qu'aux siècles précédents : les guerres sont devenues des missions de paix, la liberté a été confondue avec l'absence de règles, la citoyenneté et la démocratie se réfèrent davantage à des « mandats » ou à des « droits » qu'à des responsabilités. Au contraire, de nouveaux mots comme complexité, incertitude, flexibilité, qui ont été créés pour construire un avenir conscient et responsable, rencontrent quelques difficultés à être acceptés et pour un grand nombre de personnes ces mots sont des synonymes de « complication », « insécurité » ou précarité et non pas de modalités nécessaires pour *« guider la nature en se laissant conduire »* (Morin, 2001).

Eduquer au développement durable demande de partager des mots et des pensées durables et de réfléchir sur ce que nous tenons pour acquis et acceptons sans discussion, pour en retrouver le sens. Au sein de cette opération d'éloignement de nous-mêmes pour nous regarder, de *« changement de point de vue pour connaître notre point de vue »* (Sclavi, 2002), le fait de se mesurer à ceux qui sont lointains, à ceux qui habitent des lieux et sont confrontés à des problèmes apparemment différents des nôtres peut nous aider à nous comprendre nous-mêmes.

Un mot sur lequel il est possible de réfléchir ensemble est le terme « développement » avec ses préjugés et ses sens implicites. Quels sont les pays « développées » et pourquoi ? Quels sont les pays « en voie de développement » ? Qu'entend-on par développement et modèle de développement ? Le développement est nécessairement lié à la croissance ou bien comme le propose Serge Latouche un développement avec décroissance, , est-il possible ?

Pour les organisations internationales *« atteindre le développement durable est essentiellement un processus d'apprentissage »* (UNESCO, 2002), un processus qui demande un changement profond des modèles mentaux au moyen desquels nous organisons nos pensées et prenons nos décisions. L'UNECE - la Commission Economique pour l'Europe des Nations Unies - définit, dans la stratégie pour l'Education au Développement Durable qui a été signée à Vilnius en 2005 par tous les Pays Européens, le développement d'une société comme *« un processus d'apprentissage continu qui explore des sujets et des choix difficiles, dans lequel les réponses et les solutions appropriées pourraient changer grâce à une plus grande expérience »*.

Si le développement durable est « un processus d'apprentissage », alors l'apprentissage peut « croître » indéfiniment : l'éducation est l'un des éléments fondamentaux de ce processus et notre objectif est celui d'« apprendre à apprendre » de façon différente en changeant les schémas mentaux auxquels nous sommes habitués. Dans la construction d'un avenir durable, *le parcours est le résultat* ou il en fait partie tout du moins, car on ne peut pas réaliser de nouvelles façons de penser sans mettre en question les méthodologies et les relations par lesquelles on construit la pensée.

Citoyens du quartier et de la planète

S'approcher d'un lieu lointain et essayer de comprendre les relations qui se nouent dans et avec ce lieu nous permet de redécouvrir ce qui est proche, de voir avec des yeux différents les lieux auxquels nous appartenons. Le travail à l'école centré sur le territoire, sur l'identité des lieux et des cultures et sur la compréhension d'identités différentes permet de lutter contre l'homogénéisation culturelle et sociale qui découle de la mondialisation. Il y a quelques années, on parlait de séparation entre deux cultures (scientifique et humaniste) ; maintenant, on est confronté à la séparation, même plus grave et profonde, entre cultures et « non-cultures ».
Marc Augé parle de « non-lieux » comme le contraire des lieux, *« (comme) un espace dans lequel celui qui le traverse ne peut rien lire ni de son identité (de sa relation avec soi-même) ni de sa relation avec les autres,…"* (1999). Pareillement, nous pouvons définir les « non-cultures » comme ces constructions humaines qui ne puisent pas dans la différence mais dans l'homogénéisation. Les « non-lieux » sont les McDonald's, les centres commerciaux, les parcs d'attractions comme Disneyland, c'est-à-dire tous ces lieux où l'on retrouve ce qu'on s'attend de trouver indépendamment des contextes et des « cultures réelles » à l'intérieur desquelles ils ont été réalisés. Les « non-cultures » sont représentées par la publicité, les émissions télévisées, les clips musicaux, les spectacles sportifs qui font le tour du monde et qui sont le reflet de ces « non-lieux » et ne produisent pas de connaissances, d'intuitions, de réflexions, mais reconnaissent et recyclent ce qu'on connaît et on consomme déjà.
L'éducation peut contribuer à cette lutte contre la « non-culture » qui ne connaît apparemment pas de limites et qui offre de nouveaux espoirs et de nouvelles illusions : travailler à l'école pour construire la « connaissance locale », liée aux caractéristiques et à l'histoire non seulement du territoire mais aussi des élèves, transformer ces connaissances en actions effectives pour le territoire, puis comparer les valeurs, les méthodologies et les images du monde entre écoles, institutions et pays différents est une stratégie qui s'oppose à l'avancée des non-cultures et permet au citoyen d'apprendre à choisir.

Vers une éducation durable

Comment réalise-t-on et développe-t-on un changement profond des visions du monde ? Comment éduque-t-on à quelque chose qu'on ne connaît pas et qu'on n'arrive à imaginer que confusément ?
L'homme et ses modalités de connaissance ne sont pas moins complexes que le milieu. L'apprentissage significatif, celui qui est à mesure de changer le monde, est toujours le résultat d'une **désorientation**, d'un déséquilibre momentané et, au moins en partie, fortuit. L'apprentissage est donc un phénomène complexe dont l'élément fondamental est la « relation », avec l'autre, avec l'expérience et avec le contexte. Construire des occasions, locales et transnationales, de relation et de communication significative veut dire construire des contextes permettant l' « écoute », la disponibilité à accueillir quelque chose qui est différent par rapport à nos habitudes, qui nous montre sous un autre regard et nous aide à changer.
L'éducation au développement durable et l'éducation à la solidarité doivent être avant tout *« durables »* (Sterling, 2006). Elles ne se contentent pas de diffuser les informations ou d'induire de « bons comportements », mais elles se proposent de changer les façons de penser, elles sont non seulement prêtes à changer mais elles stimulent le changement du « paradigme éducatif » tout entier. Si l'éducation reste, dans son ensemble, organisée par transmission et par matières, si l'école demande le consensus, si on n'offre aucune occasion d'action et de réflexion dans toutes les matières, elle pourra difficilement contribuer à la durabilité.
L'école a essayé jusqu'à présent de transmettre non pas les problèmes mais les solutions - les lois « naturelles », les formules pour calculer, la « bonne » interprétation historique - en renforçant ainsi les attitudes passives, les qualités « statiques » des élèves, la séparation entre matières et entre l'école et le monde réel. Au contraire, si nous partons d'un problème concret, si nous réalisons un projet pour notre territoire ou pour un territoire que nous souhaitons connaître, nous pouvons montrer l'utilité et la complémentarité du savoir qui découle des diverses disciplines.
Travailler par projets et contribuer à la construction de compétences critiques et récréatives sont deux activités qui changent le rôle de l'enseignant, qui n'est plus un « expert » mais un médiateur entre deux savoirs en cours de construction, le savoir de l'expert et celui du citoyen ; l'enseignant devient un proposeu »r d' « inter-esse » (intérêt) dans le sens latin d' « être au milieu », de créer des connexions ; un « cartographe » conscient que chaque matière fournit non seulement un plan mais une vision du monde et que la clarté du point de vue d'où l'on regarde le territoire est la première condition pour pouvoir utiliser un plan.
L'un des défis de l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale consiste à changer l'école de l'intérieur et la rendre plus durable.

Pour un monde responsable et solidaire

En 2006, l'UNESCO a présenté son plan d'action de la « Décennie pour l'Education au Développement Durable », qui a été voulu par les Nations Unies, en soulignant l'importance de la culture comme dimension « régulatrice » des visions de l'environnement, de l'économie et de la société que l'éducation au développement durable veut changer et de la collaboration et de la participation de toutes les « parties prenantes » pour un processus éducatif qui ne porte pas uniquement sur l'école mais aussi sur la société : organisations, institutions, citoyens.
Les éléments décrits ci-après caractérisent les documents d'évaluation de la Décennie qui commencent à être publiés (Wals, 2009 ; Tillbury, 2011) et dans lesquels durabilité et solidarité sont étroitement liées :

- **Eduquer à l'avenir**, à imaginer et à construire des « utopies concrètes », c'est-à-dire non seulement le monde que nous voudrions, mais les petits pas à accomplir dans cette direction. Si le présent est le résultat de notre passé, on ne peut rien faire pour le changer ; si le présent est le moment où l'on construit l'avenir, alors chacun a la responsabilité de contribuer à construire l'avenir qu'il voudrait. A l'époque de la mondialisation, l'éducation au développement durable a pour mission d'éduquer à cette responsabilité, non seulement pour notre avenir mais pour le futur de la planète. Il faut accepter le fait de devoir travailler dans l'incertitude, par scénarios et probabilités, sans certitudes. *« Il n'y pas de recette expérimentée pour le succès. …. Faire des progrès vers des modes de vie désirables, équitables et durables, c'est comme partir pour une région dans laquelle nous n'avons jamais été, avec une idée de la géographie et des principes de navigation, mais sans boussole ni carte.»* (Prescott, 2002).

- **Eduquer à la réflexion et à la pensée critique.** Le travail sur l'utopie nécessite une pensée critique et une pensée réfléchie, deux éléments qu'une civilisation basée sur des solutions rapides ne possède pas. La pensée critique est la capacité à réfléchir sur nos modèles mentaux, sur leur importance et leur cohérence par rapport au monde que nous sommes en train d'imaginer. La pensée critique aide aussi à réfléchir sur les relations de pouvoir et sur les croyances qui dirigent les actions. Travailler pour le développement durable veut dire d'abord réfléchir sur notre culture et sur ses assertions implicites, y compris à travers le dialogue avec des cultures différentes.

- **Eduquer à la pensée systémique.** La plupart des problèmes que nous devons aborder sont causés par l'illusion de traiter la planète « comme une machine » dans laquelle chaque secteur a sa fonction définie et dont les pièces peuvent être remplacées. Une métaphore plus appropriée est celle qui considère la planète comme « un système vivant », un organisme complexe et imprévisible au sein duquel tout changement interagit avec les autres composantes. Une nouvelle vision systémique du monde et de la connaissance s'avère alors nécessaire pour relier les nombreuses matières spécialisées qui approfondissent le détail mais n'ont plus de vue d'ensemble.

- **Eduquer à la clarification des valeurs.** La laïcité est un point d'honneur pour l'école et l'éducation publique ; cependant, chaque enseignement contient des valeurs implicites. En réalité, toute action humaine repose sur des valeurs souvent implicites dont elle devient « témoignage » : le problème n'est pas représenté par les valeurs mais par le manque de clarté, d'explicitation et de dialogue. L'éducation à la durabilité et l'éducation à la solidarité ne doivent et ne peuvent pas avoir pour objectif la « transmission » de valeurs dont elles sont porteuses mais, au contraire, elles doivent les expliciter le plus possible, non pas pour rechercher le consensus mais pour débattre de la cohérence entre ce que l'on affirme et ce que l'on met en pratique.

- **Eduquer à la participation.** Nous ne pouvons pas construire tous seuls le monde futur, nous avons besoin des autres, du dialogue et de la collaboration. Dans un monde global, la connaissance et l'identité se joignent à la connaissance et à l'identité globale à travers des réseaux, des partenariats, des mouvements nationaux, internationaux et globaux. La participation aux initiatives locales et leur transfert dans le réseau global permettent d'avoir de l'influence et de participer aux processus décisionnels.

L'éducation au développement durable et l'éducation à la solidarité internationale peuvent alors répondre à la mondialisation d'en haut, c'est-à-dire imposée par le marché, en essayant de construire une mondialisation d'en bas (Beck, 2001), une citoyenneté « g-locale» qui assume la responsabilité non seulement de ce qui se passe localement mais aussi d'une vision globale qui essaye d'identifier à l'avance les conséquences possibles sur d'autres zones de la planète. Une citoyenneté g-locale qui interagit, d'une part, au niveau transnational et, d'autre part, au niveau local, en établissant des relations et des alliances sociales qui permettent de construire des exemples non marginalisés et non homologués d'un type différent de relation homme-nature.

BIBLIOGRAPHIE

- Augé M., *Disneyland e altri non luoghi*, Bollati Boringhieri, Torino, 1999.
- Beck U., *La società globale del rischio*, Asterios Editore s.r.l., Trieste, 2001.
- Latouche S., *Petit traité de la décroissance sereine*, Mille et Une Nuits, 2007.
- Mayer M., *Ciudadania del barrio y del planeta*, in Imbernon F. (a cura di.) Cinco ciudadanias para una nueva educacion, Barcelona, GRAO, 2002.
- Morin E., *I sette saperi necessari per l'educazione al futuro*, Raffaello Cortina Ed., 2001.
- Prescott Allen R., *Wellbeing of Nations*, Island Press, New York, 2002.
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondatori, Milano 2003.
- Sterling S., *Educazione Sostenibile*, Anima Mundi Editrice, Cesena, 2006.
- Tillbury D., *Education for Sustainable Development. An experts review of processes and learning for ESD, UNESCO DESD*, Parigi, 2011. Scaricabile dal sito http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001914/191442e.pdf
- UNECE, *Strategia UNECE per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile*, 17-18 Marzo, Vilnius, 2005. Scaricabile in italiano dal sito www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/strategytext/strategyinitalian.pdf
- UNESCO, *Education for Sustainability, from Rio to Johannesburg: lessons learnt from a Decade of Commitment*, Paris, UNESCO, 2002.
- UNESCO, *Schema Internazionale d'Implementazione per il Decennio ONU dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile*, 2006. Scaricabile in italiano dal sito www.unescodess.it/implementation_scheme
- Wals A., *Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development*, UNESCO DESD, Parigi, 2009. Scaricabile dal sito http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184944e.pdf

Marco Davide TONON, chercheur au Département de Sciences de la Terre, Centre de recherche IRIS, Université de Turin.
Anna PERAZZONE, chercheur au Département de Biologie Animale et de l'Homme, Centre de recherche IRIS, Université de Turin.

Résumé

Cette contribution montre les raisons pour lesquelles il est nécessaire de continuer à éduquer les nouvelles générations au respect de l'environnement et à la durabilité, en impliquant la sphère cognitive, émotionnelle-relationnelle et psychomotrice. Aujourd'hui, le manque d'un rapport direct à la nature mène les jeunes à une perception déformée de l'environnement jusqu'au développement de véritables malaises et troubles psychologiques et physiques que R. Louv (2006) résume par l'expression *Nature Deficit Disorder*. La conception de parcours de rapprochement de la nature au travers de méthodes innovantes peut contribuer au développement d'une sensibilité envers l'environnement et les autres êtres vivants qui mène à renforcer des sentiments comme le respect de la vie des autres, les principes d'équité et de solidarité ainsi qu'à la capacité à accomplir des choix critiques visant la conservation des ressources naturelles dans une perspective de futur durable.

La perte graduelle du rapport à la nature et les troubles engendrés par le manque de nature.

Les raisons pour lesquelles les individus ont des difficultés à développer une sensibilité envers les thèmes de l'environnement et à réaliser des attitudes durables reposent sur le type d'éducation qu'ils reçoivent dès leur première enfance. Dans la société occidentale, la condition actuelle des enfants est souvent caractérisée par la solitude (familles avec un ou deux enfants) ; la surprotection (perception du risque beaucoup plus accentuée qu'autrefois) qui entraîne la perte d'autonomie ; le rapport défavorable entre les expériences réelles et virtuelles et, non des moindres, par les déficits en connaissances scientifiques et naturelles. Le plus grand détachement entre les individus et la nature repose sur des raisons sociales, culturelles et psychologiques. Les villes s'étendent et les distances physiques des lieux naturels augmentent en empêchant le contact avec la nature et en augmentant le manque d'intérêt des personnes envers la nature. L'ignorance de la nature qui caractérise la génération actuelle influe sur la connaissance des jeunes de l'origine des objets qu'ils utilisent ou de la provenance des aliments. Le manque de nature a des répercussions psychophysiques sur l'homme que Louv (2006) résume par l'acronyme NDD (*Nature Deficit Disorder*), qui définit l'ensemble des troubles cognitifs et physiques qui peuvent être constatés chez les enfants et les adultes et qui sont provoqués par la tendance actuelle à passer toujours moins de temps dans le milieu naturel. Parmi les symptômes qui peuvent être observés le plus fréquemment figurent l'hyperactivité, l'incapacité à se concentrer, l'anxiété et le stress, l'insécurité, les phobies, la dépression et la difficulté de socialisation, qui augmentent l'administration de stimulants et antidépresseurs, surtout en âge préscolaire (Delate T. et al., 2004). Outre les troubles psychologiques, il est possible d'observer une augmentation rapide de pathologies physiques comme obésité, allergies, asthme, auxquelles s'ajoutent cardiopathies (Jackson R. J. et Kochtitzky C., 2001), carences en vitamine D et rachitisme (Huh S. e Gordon C., 2008). Il semblerait qu'il existe une relation entre le déroulement d'activités en espace confiné et l'augmentation de cas de myopie chez les enfants (Rose K. A. et al., 2008).

La manifestation de l'ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, syndrome de déficit d'attention et hyperactivité) semble être corrélée aux conditions de vie actuelles des enfants (Keplan S. et Keplan R., 1989).

Au niveau cognitif, la séparation du milieu naturel entraîne des conséquences sur l'identité écologique de l'enfant, c'est-à-dire sur sa perception de sa connexion aux rythmes et aux cycles biogéochimiques de la Terre (Thomashow M., 1996).

Les enfants vivent une réalité dans laquelle l'utilisation des sens est faible et il y a une atrophie des capacités sensorielles aussi bien du point de vue physiologique que psychologique qui peut être définie comme « autisme culturel » (Persi R., 2005). L'absence de nature influe sur l'humeur et l'estime de soi (Barton J. et Pretty J., 2010), tandis que le rapport direct avec la nature améliore la capacité d'autonomie et oblige le sujet à se donner des limites et à dépasser les difficultés, en développant ses capacités à évaluer et à choisir la solution la meilleure.

Il faut maintenant s'interroger sur les avantages du style de vie actuel et sur ses désavantages en termes de coûts physiques, psychologiques et sociaux. L'éducation durable promeut une vision écocentrique de la relation entre homme et nature qui met l'accent sur les interrelations avec le milieu naturel et sur l'importance de retrouver le sens d'appartenance à la Terre, même pour le bien-être psychologique individuel. Il est donc important de favoriser une fréquentation précoce directe et assidue du milieu naturel à travers une éducation en plein air. Dans ce sens, de bonnes pratiques existent, notamment dans les pays du Nord de l'Europe. La *Waldkindergarten* est une école située dans la forêt où l'on réalise la plupart de l'activité didactique dans le but de promouvoir une « pédagogie de la nature » en tant qu'approche qui allie connaissance des matières et bien-être global de l'enfant (Blanc N., 2011). Il faut aussi mentionner les expériences des fermes didactiques, crèches et écoles maternelles situées dans la nature (Bertolino F. et Grand Blanc L., 2011) qui commencent à se diffuser en Italie également.

Les potentiels du rapport direct avec la nature en termes d'enseignement.

Du point de vue didactique, l'expérience directe dans la nature est une formation indispensable aussi bien pour les enfants que pour les adultes, car elle représente une excellente occasion pour appliquer une « pédagogie différentiée », dont les caractéristiques intégrantes concernent l'élève à plusieurs niveaux, en impliquant, outre la sphère cognitive, la sphère affective-relationnelle et motrice (Colombies J.L., 1997). Dans le cas de l'activité didactique en plein air, la sphère cognitive est sollicitée par une connaissance empirique basée sur l'observation et la manipulation directe. L'élève est donc amené, d'une part, à découvrir les différentes composantes naturelles et, d'autre part, à effectuer une réflexion liée à son rapport avec l'environnement et à l'impact de chacune de nos actions sur ce dernier et sur les autres populations qui habitent sur la Terre. Cette réflexion sensibilise l'élève en termes de sens civique, en développant sa conscience écologique et sa solidarité inter et intragénérationnelle. La sphère affective-relationnelle se réfère à un contact sensoriel, à la participation esthétique et émotionnelle qui contribuent à la construction d'un lien entre l'environnement et notre personnalité, en créant une empathie envers les différentes formes de vie. La sphère motrice est sous-estimée et séparée des deux autres sphères : une randonnée représente, en tout cas, pour les élèves une occasion pour apprendre à se déplacer correctement sur le sol, en adoptant les bonnes techniques et en s'adaptant à toutes les conditions climatiques défavorables. Cela contribue à développer une capacité de mouvement autonome, à évaluer les risques et à réfléchir sur ses capacités motrices et ses limites physiques. L'activité sur le terrain permet d'intégrer les trois sphères décrites ci-dessus (Perazzone A. et Tonon M.D., 2009) et rend l'apprentissage vraiment significatif (Novak J., 1998), grâce à une variété de stimulations, sensations et émotions impensables à priori.

Le contexte des laboratoires et les approches émotionnelles et esthétiques.

L'expérience acquise au fil de ces années à travers la conception et la réalisation de laboratoires didactiques pour les enseignants qui fréquentent le Cours de Sciences de la Formation Primaire à l'Université de Turin a mis en évidence que le travail sur le terrain représente une occasion excellente pour montrer les méthodes scientifiques d'étude à travers l'observation systématique et intégrée, pour éduquer à la compréhension et à la réflexion de phénomènes naturels complexes (Tonon M.D., 2008). En ce qui concerne les aspects relationnels au sein du contexte éducatif, des expériences résidentielles ont été réalisées. La cohabitation d'enseignants et élèves pendant 2 ou 3 jours amorce un changement des dynamiques de groupes important, en favorisant la socialisation entre les membres du groupe (Perazzone A. et Tonon M.D., 2009).
Les exemples mentionnés ci-après donnent une idée de la variété d'approches à proposer aussi bien du point de vue des contenus que du point de vue méthodologique et didactique (Angelotti M et al., 2010)

« Découvrir le milieu naturel grâce à la randonnée didactique »

Ce laboratoire offre la possibilité d'expérimenter des modes d'interaction avec le milieu naturel qui aident à observer et interpréter la réalité en appliquant, dans un contexte quotidien, les connaissances acquises, dans le but de faire ressortir la notion de milieu comme un système complexe et dynamique dans lequel des composantes « naturelles », sociales et culturelles interagissent. Les activités proposées pendant le stage résidentiel privilégient les aspects ludiques et perceptifs, tandis que le partage d'expériences montre que chaque personne applique son schéma mental de perception qui l'amène à mettre en évidence des éléments différents. Les variations possibles des conditions ambiantes et psychologiques exercent une influence sur la perception et rendent cette dernière différente, non seulement d'une personne à l'autre, mais aussi pour la même personne dans des situations différentes. Un objet ou un processus perçu deviennent des facteurs subjectifs liés à l'interaction entre nous, nos processus de connaissance et l'environnement. Connaître l'environnement nous permet de nous connaître nous-mêmes et de connaître les autres.

« La Nature et nous »
Le laboratoire offre aux élèves la possibilité d'étudier leur relation, présente et passée, avec la nature et son rôle dans la construction de l'identité personnelle (Carbaugh D., 1996; Gallo Barbisio C., 2001, 2002), une relation qui est vécue et racontée directement à l'aide de techniques théâtrales et artistiques. A titre indicatif, nous décrivons ci-après une activité (l'utilisation didactique de la composition *haiku*) qui vise la réalisation de produits très gratifiants qui représentent une manière de redécouvrir notre identité écologique. Il s'agit de résumer ce qui a été observé à travers l'écriture d'une brève composition poétique japonaise (le haiku) qui met en évidence notre façon d'interpréter la nature (Bogina M.A. et Roberts B.R., 2005). Toutes les compositions sont ensuite recopiées sur des feuilles identiques et anonymes et sont placées dans un panier ; les élèves, équipés d'appareils photo, prennent au hasard quelques compositions et les éparpillent sur le territoire pour capturer l'image de ce qui est représenté dans le haiku. Afin de partager l'expérience, on associe tous les haiku et les images photographiques prises, en organisant une lecture collective et une projection vidéo des images. Le produit artistique final suscite en général des émotions positives très fortes avec grande satisfaction de tous les participants. Cet étrange jeu de miroirs entre l'émotion vécue dans la nature et l'interprétation donnée par les autres aux mots découlant de cette expérience individuelle, montre la diversité de nos façons de vivre et la perception commune d'appartenir à un seul système.

« M.P. à la découverte des ressources naturelles »
Dans ce contexte, on utilise des pratiques artistiques et de manipulation pour créer des produits à partir de matières premières d'origine végétale et minérale qui sont collectées pendant les randonnées sur le territoire, dans le but de découvrir les relations entre les ressources naturelles et les objets utilisés au quotidien. Les élèves, qui alternent des activités de laboratoire en salle et des randonnées, réalisent des collections et cataloguent des pièces, en les élaborant de manière à créer des objets utilisés dans la vie quotidienne ou des produits artistiques capables de communiquer le lien étroit entre la nature et l'homme.
La réflexion part du besoin de l'homme d'assurer sa survie en repérant des ressources primaires liées à l'alimentation, à l'habitation et à l'habillement. On a reproduit, par exemple, le parcours à rebours de la pièce d'habillement à la fibre végétale et, vice-versa, de la fibre filée à partir d'une matière végétale brute (ortie, lin, chanvre). Des matières premières en pierre et en bois ont été collectées pendant d'autres randonnées pour réaliser des maquettes de structures d'habitation ou d'autres produits artistiques qui représentaient le territoire exploré. En ce qui concerne les ressources alimentaires, on a proposé la sélection, la récolte et la préparation de quelques herbes sauvages jusqu'à obtenir un repas complet que les participants ont pris à proximité du lieu de récolte.

De l'expérience dans la nature à l'idée d'« inclusion » et durabilité.

La finalité d'un projet d'éducation à l'environnement est de nous rendre conscients que la connaissance est quelque-chose qui nous inclut et nous oriente, tandis qu'une éducation qui repose exclusivement sur des notions nous fait concevoir notre organisme comme « parcellisé » à l'intérieur de notre corps, comme un individu isolé dans la société qui agit indépendamment de l'environnement. C'est l'expression d'une difficulté à raisonner en termes systémiques qui nous empêche de nous percevoir comme des organismes soumis à des dynamiques naturelles. Cette scission profonde entre l'homme et la nature crée une vision du monde de plus en plus lointaine de l'idée de durabilité. L'éducation à l'environnement et à la durabilité nous donne l'opportunité de percevoir cette interdépendance profonde avec la nature et nous rend conscients de l'utilisation des ressources et de leur exploitation excessive.
Partant de ces prémisses, tout enseignant devrait réaliser des parcours visant à répondre à certaines questions fondamentales : comment faire identifier aux élèves les caractéristiques interdisciplinaires des connaissances sur la nature ? Comment aider les élèves à construire une vision d'ensemble qui développe la conscience de vivre dans un monde aux ressources limitées, basé sur un réseau complexe d'interdépendances écologiques, économiques et sociales ? Comment développer le sens d'inclusion dans les écosystèmes et dans la société globale ? Il est nécessaire d'allier le savoir des sciences naturelles et le savoir issu de l'expérience concrète à l'aide d'outils qui favorisent l'intégration et promeuvent la perception d'appartenir à des systèmes naturels.
Il faut passer d'un apprentissage de transmission à un apprentissage « de transformation », critique et créatif, qui consacre son attention aux différentes formes d'intelligence humaine ainsi qu'aux différences individuelles et de groupe, orienté vers l'avenir et engagé à développer la compréhension de la complexité et de l'interdépendance du monde contemporain. Il faut réaliser une éducation transdisciplinaire et durable qui entraîne un changement à partir des fondements au profit d'un nouveau paradigme démocratique et écologique (Sterling S., 2006) ; un renouvellement global du système éducatif qui adopte une vision plus systémique des dynamiques environnementales et sociales qui sont à la base de la vie sur notre planète.

BIBLIOGRAPHIE

- Angelotti M., Perazzone A., Tonon M. e Bertolino F., Educating the educators. In Gray D., Colucci-Gray L. e Camino E., *Science, Society and Sustainability*, Routledge, New York, 2010, pp. 154-187.
- Barton J. e Pretty J., *A walk a day keeps the doctor at bay, the American Journal, Environmental Science and Technology*, University of Essex, Essex, 2010.
- Bertolino F. e Grand Blanc L., *Agrinido: una nuova realtà per crescere in fattoria*, L'informatore Agricolo, 1, 2011, pp. 44-47.
- Blanc N., *I benefici della natura nell'esempio pratico del Waldkindergarten dove il bosco diviene spazio di apprendimento e sviluppo e soluzione al Nature Deficit Disorder*, Università di Torino, tesi inedita, 2011, pp. 135.
- Bogina M.A. e Roberts B.R., *The use of Haiku and portfolio entry to teach the change of seasons*, Journal of Geosciences Education, 53 (3): 2005, pp.559-562.
- Carbaugh D., *Situating selves. the communication of social identities in american scenes*. Albany: State University of New York Press. 1996.
- Charles C. *The ecology of hope: natural guides to building a children and nature movement*, Journal of Science Education and Technology, 18 (6), 2009, pp. 467-475.
- Colombies J.L., *Metodologie e politiche per l'educazione ambientale in Europa*, École, 52, 1997, pp.38-40.
- Delate T., Gelenberg A. J., Simmons V. A. e Motheral B. R., *Trend in the use of antidepressant in a National sample of commercially insured pediatric patient*, 1998 to 2002, Psychiatric Services, 55, 2004, pp. 387-391.
- Gallo Barbisio C., *Psicologia del paesaggio: l'arte della cura e il paesaggio*, Tirrenia Stampatori, Torino, 2001.
- Gallo Barbisio, C., *La narrazione del paesaggio*, Tirrenia Stampatori, Torino, 2002.
- Huh S. e Gordon C., *Vitamin D deficiency in children and adolescents: Epidemiology, impact and treatment, Reviews in endocrine e metabolic disorders*, 9 (2), 2008, pp. 161- 170.
- IUCN, (World Conservation Congress), *Reversing a worldwide trend*, Strategies for Solving Nature-Deficit Disorder, Barcellona, 2008, www.childrenandnature.org/pdfs/REVERSING_NDD.pdf.
- Jackson R. J. e Kochtitzky C., *Creating a healty environment: the impact of the built environment on public health*, Centers for Disease Control and Prevention, Atlanta, 2001.
- Keplan S. e Keplan R., *The experience of nature: A psychological perspective*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.
- Louv R., *L'ultimo bambino nei boschi*, Rizzoli, Milano, 2006.
- Novak J., *Learning, Creating, and Using Knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 1998.
- Perazzone A. e Tonon M.D., *Il gioco e il "mettersi in gioco" nell'educazione ambientale,* in Quaglia R., Prino L.E. e Sclavo E. (a cura di), *Il gioco nella didattica. Un approccio ludico per la scuola dell'infanzia e primaria*, Erickson, Trento, 2009, pp. 159-180.
- Persi R., *Didattica e ricerca ambientale*, Carrocci, Roma, 2005.
- Rose K. A., Morgan, I. G., Ip, J., Kifley, A., Huynh, S. e Smith, W., *Outdoor activity reduces the prevalence of myopia in children*, Ophthalmology, 115 (8), 2008, pp. 1279-1285.
- Sterling, S., *Educazione sostenibile*, Anima Mundi Ed., Cesena, 2006.
- Thomashow M., *Ecological identity. Becoming a Reflective Environmentalist*, Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press, Boston, 1996.
- Tonon M.D., *Lo studio dell'ambiente: dalle attività in campo all'uso integrativo dei software didattici*, in Nuti G. e Piseri M. (a cura di), *Saperi, competenze e buone pratiche per la professione in segnante: il valore del territorio*, Tipografia Valdostana, Aosta, 2008, pp.121-135.

Jean-Paul ROBIN, Professeur d'Economie Politique et Formateur EDD, Rex EDD Rectorat de Grenoble
Nathalie CARENCO, Chargée de mission Education au Développement Durable, Rectorat de Grenoble

Le séminaire d'Autrans s'est déroulé les 14 et 15 juin 2010. Il visait, dans le cadre du projet Des Alpes au Sahel, à fédérer les acteurs de Rhône-Alpes autour de la notion d'éducation au développement durable et à la solidarité internationale (EDD-SI), en lien avec deux pays du Sahel, le Sénégal et le Burkina Faso.
Ce séminaire a permis la rencontre, la confrontation et la mise en synergie de trois types d'approches, celles des associations environnementalistes (Education à l'Environnement, EE), celles des enseignants acteurs de l'Education au Développement Durable (EDD) dans l'Education Nationale et celles des ONG de Solidarité Internationale (Education Au Développement - Solidarité Internationale, EAD-SI). Il a renforcé les liens entre trois types d'opérateurs : des Collectivités territoriales (Région, Conseil général), les représentants des politiques publiques de l'Etat (Rectorat) et les Associations. Ce séminaire concrétisait la volonté de travailler en partenariat pour nous permettre de nous connaître davantage, de nous décentrer de nos points de vue par des échanges et des débats et d'exploiter nos compétences complémentaires, puis de les utiliser pour nous enrichir mutuellement et pour produire des outils communs.
A partir des représentations de chacun, ce séminaire a dégagé le « sens commun » des démarches dans une perspective éducative de Solidarité Internationale EDD-SI. La présentation et la discussion d'une quinzaine d'expériences ont mis en évidence des objectifs communs et de nombreuses pratiques convergentes. Un cadre de références a pu, dès lors, être élaboré ensemble pour construire et mettre en œuvre d'une part des formations en partenariat et d'autre part concevoir un instrument de partage des pratiques, des outils et des expériences, sous forme d'un site internet (www.londootiloo.org).

1. Des différentes représentations initiales... à un partage pour dégager le «sens commun» de la Solidarité Internationale

Le lundi 14 juin au matin a été dédié à la mise en débat des représentations autour des concepts d'Education au Développement Durable (EDD), d'Education à l'Environnement (EE), d'Education Au Développement (EAD) en lien (à chaque fois) avec le concept de Solidarité internationale.
Ce travail était organisé en ateliers, regroupant des acteurs associatifs, des enseignants et quelques représentants de collectivités territoriales. Trois « rédacteurs », présents dans chacun des ateliers, ont proposé ensuite leur synthèse des éléments recueillis.
Le but de ce travail sur les représentations n'était pas de se mettre d'accord, mais bien plutôt de confronter les points de vue, de les mettre en débat, et de dégager des convergences.
Il ressort en particulier que la référence à la solidarité internationale peut constituer un point d'ancrage commun pour l'éducation à l'environnement, l'éducation au développement et l'éducation au développement durable.
Les bases d'une culture commune issue de ce séminaire « des Alpes au Sahel » peuvent apparaître derrière quelques mots clés partagés : Développement, Développement humain, Besoins fondamentaux, Droits fondamentaux, Complexité, Interdépendance, Choix, Esprit critique, Autonomie.
Nous présentons ci-contre (voir pag. 39) une synthèse des échanges concernant les représentations, rédigée par monsieur Jean-Paul Rivière, rédacteur indépendant. Cette synthèse n'a pas été validée par la suite mais reflète l'état d'une réflexion entre une diversité de participants à un moment donne : celui du séminaire.

2. De la présentation d'une quinzaine d'expériences riches et diverses....à la mise en évidence de perspectives et de pratiques convergentes

Le lundi après-midi, trois groupes de travail simultanés ont examiné une quinzaine de projets. Une grille « type » de présentation de ces démarches éducatives a été élaborée collectivement puis validée par l'ensemble des participants. Cette grille faisait ressortir des éléments descriptifs : par exemple le nom du porteur de projet, la durée du projet, le type de classe et de disciplines abordées ; mais des critères qualitatifs ont également été proposés.
Il s'agissait de dégager des points forts dans chacun des projets présentés pour identifier les similitudes et les convergences. Ces comptes-rendus d'expériences pratiquées en Région Rhône-Alpes sont devenus sour-

ce de critères pour construire une démarche de valorisation et évaluation en Education au Développement Durable et à la Solidarité Internationale. Ils ont servi de base à une proposition de grille de référence (ci-dessous) des acteurs Rhônealpins en EDD-SI.
Il a notamment été tenté de mettre en évidence les éléments singuliers, relevant d'une démarche spécifiquement EDD-SI sur chacune des fiches. Celles-ci sont désormais présentées sur le site internet réalisé dans le cadre du projet « Des Alpes au Sahel », à la rubrique « Découvrir le projet des autres pour imaginer le sien ». (www.londootiloo.org)

3. Des regards différenciés sur l'éducation au Sahel ...à l'élaboration d'un cadre de référence en EDD-SI

La fin de la première journée fut marquée par l'intervention de monsieur Evariste YOGO, inspecteur de l'éducation nationale du Burkina Faso.
Sa présentation avait pour objectif d'ouvrir la réflexion, d'élargir nos façons de voir et de penser la complexité par la confrontation à la réalité burkinabée. Son exposé a privilégié une double approche : historique et sociétale.
De façon très cohérente, les comptes-rendus d'expériences de projets d'éducation au développement durable et à la Solidarité Internationale qui ont ensuite été construits dans les ateliers le mardi 15 juin au matin ont retrouvé ces dimensions. Dès lors il a été possible de dégager des pistes « Alpes et Sahel » pour valoriser les projets des uns et des autres, au regard de notre lecture commune de la solidarité internationale, de l'éducation et du développement.

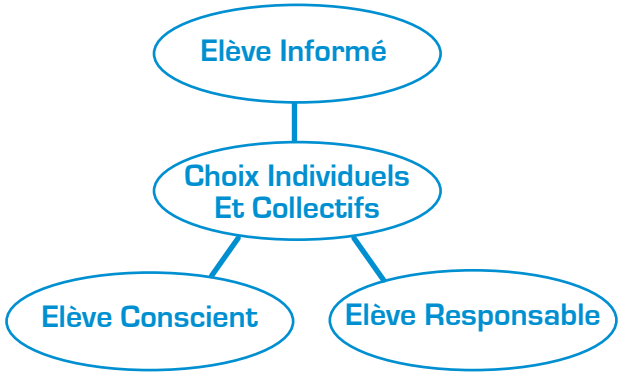
A. Une diversité de projet

A l'issue du séminaire un appel à projet est lancé en région Rhône-Alpes. Il vise à favorisr des expérimentations pédagogiques sur le thème de l'Education au Développement Durable et de la Solidarité internationale sur tout le territoire Rhône-Alpins. Un des critères discriminant de cet appel à projet est l'obligation, pour chaque projet éducatif, d'associer un établissement scolaire et une association. Des 50 projets présentés, 35 seront retenus. Ils concernent une diversité de pays qui va au-delà de la zone Sahelienne. On peut citer des projets présentés avec des partenaires basés au Cap Vert, à Madagascar ou en Colombie.

B. Apport de la Solidarité Internationale à l'approche Education au Développement Durable

Ouvrir l'éducation au développement durable à une dimension de solidarité internationale nous permet de proposer à l'élève de se situer à partir d'une triple démarche : être informé, être conscient, être capable de faire des choix. Chacun de ces éléments peut se décliner de la façon suivante :

- *Etre informé : j'acquière des connaissances à propos de la diversité, dans les domaines économiques, environnementaux et culturels. Je replace ces connaissances dans des échelles de temps (histoire), des échelles spatiales (du local au mondial en passant par le national), et des rapports de force et de pouvoir (politiques, financiers). Je découvre également la diversité des acteurs qui sont mus par des objectifs, des points de vus et des valeurs différents.*
- *Etre conscient : je comprends mieux les interdépendances entre les faits observés, la complexité des sociétés et des comportements, les enjeux (souvent identiques) en différents lieux de la planète, qu'ils soient collectifs ou individuels.*
- *Savoir choisir : je participe lucidement et librement aux décisions à prendre ensemble et/ou aux actions à mener en commun.*



C. Ce que l'International et la Solidarité apportent en termes pédagogiques et éducatifs

L'ouverture de l'éducation au développement durable à la solidarité internationale offre des pistes pour une pédagogie de l'interdépendance vers la solidarité, qui s'exprime au travers de l'interdisciplinarité, qui s'expérimente par les partenariats aussi bien à l'échelle locale qu'internationale, qui se comprend par la confrontation de regard multiples.
Ce parcours pédagogique, renouvelé, renforce les ambitions éducatives en matière d'autonomisation, d'émancipation et d'éducation au choix des élèves

4. De la convergence des idées à l'action commune.

La deuxième journée du séminaire était consacrée à la mise en débat des outils proposés dans le cadre du projet Des Alpes au Sahel :

Il s'agissait de commencer à réfléchir à la construction partenariale d'un dispositif commun de formation des acteurs de notre région en EDD-SI, et parallèlement de poser les bases d'un site internet à vocation pédagogique sur ce thème.

A. Se former ensemble en EDD-SI en Rhône-Alpes.

Les participants au séminaire d'Autrans, convaincus que l'EDD-SI donne sens aux apprentissages et favorise la mobilisation des élèves comme des enseignants, ont proposé un dispositif, des principes et une organisation concrète pour les formations organisées dans le cadre du projet « des Alpes au Sahel ».

Dispositif de formation

En ce qui concerne le dispositif il a été choisi de mettre ensemble nos richesses, tout en articulant chaque projet ou activité en l'articulant avec le cadre institutionnel. La formation devait être pensée pour les établissements scolaires qui assument la responsabilité éducative vis-à-vis des élèves au regard du cadre institutionnel. Construire ces formation tous ensemble était une occasion de devenir partenaires, et de mieux prendre en compte les contraintes de chacun. Sur le fonds, la co-construction de ces formations nous apportait deux choses : mieux comprendre que la prise en compte de l'international en EDD-SI pouvait se faire sans partenaire à l'étranger, mais que si c'était le cas, le projet éducatif devait aller au-delà du simple échange. Enfin nous avions plus conscience du fait que toute action éducative réalisée dans le cadre de l'école devait se faire au travers d'une démarche établie en commun.

Principes directeurs pour la formation

Des choix ont été faits pour imaginer les contenus des formations

- Interroger les mots et les valeurs ensemble pour créer puis partager une véritable culture commune et ainsi donner un sens collectif à nos activités et actions.
- Favoriser l'intervention d'universitaires pour « élever le débat ».
- Identifier l'impact sur les élèves en étant attentifs à la question de l'évaluation et la valorisation des approches en termes d'international et en termes de solidarité
- Un des axes fort concernait enfin l'aspect de la communication autour des démarches éducatives afin de donner envie à d'autres enseignants et association de s'engager dans des démarches similaires.

Propositions d'organisation concrète et de mise en œuvre de la formation

C'est en suivant le fil conducteur des principes énoncés ci-dessus que les éléments concrets d'organisation de la formation ont été proposés :
Les journées de formation seraient organisées en partenariat, et chacun serait à la fois contributeur et bénéficiaires des temps de formation. Ces journées seraient basées sur l'échanges d'expériences des participants, et auraient lieu sur un territoire précis : l'idée retenue était de partir des projets éducatifs en cours dans le cadre de l'activité « appel à projets ».Ceux qui auraient répondu à l'appel à projet lancé à l'automne 2010 par la région Rhône-Alpes seraient prioritaires dans le dispositif de formation. Ces journées associeraient donc nécessairement à la fois des enseignants, des animateurs associatifs et si possible des collectivités territoriales. Enfin une des idées fortes retenue était de faire en sorte que les journées de formation contribuent à construire, expérimenter voire même à critiquer des outils proposés pour construire des projets éducatifs en EDD-SI.

B. Se doter d'outils communs pour l'Education au Développement Durable et à la Solidarité Internationale : le site internet « Des Alpes au Sahel (www.londootiloo.org)

A l'issue du séminaire d'Autrans les acteurs de Rhône-Alpes avaient une vision plus claire de ce qui pouvait être attendu et proposé sur un site internet à vocation pédagogique.
L'objet du site était de proposer des ressources, des outils pédagogiques et des exemples de pratiques aux enseignants et structures désireux de s'engager dans des projets d'Education au développement durable et à la solidarité internationale (EDD SI). Le séminaire nous avait permis d'analyser l'arborescence et les contenus proposés par les partenaires italiens afin de les adapter à nos besoins ou ambitions.

Divers ajustement étaient ainsi suggérés :
Les entrées proposées, trop « environnementalistes », ne reflétaient pas les pratiques françaises, en particulier celles des enseignants.
Une entrée par les droits humains était donc préférée car plus propice à favoriser une véritable éducation au développement durable et à la solidarité internationale, plus « facilitante » quant à l'élaboration de problématiques transversales.
Le souhait était exprimé que l'affichage souligne la démarche éducative Développement Durable et Solidarité Internationale. En outre, les fiches mises à disposition sur le site devraient formuler les différents enjeux plus clairement, tout particulièrement en ce qui concerne le rôle des acteurs, les rapports de force, les emboîtements d'échelles.

Le séminaire d'Autrans nous permettait ainsi d'acter collectivement ce que le site devait proposer.
Des exemples de projets « clé en mains » susceptibles de donner des idées, de « dédramatiser » les difficultés rencontrées dans l'élaboration de démarches éducatives et partenariales en EDD-SI.
Un outil d'aide à la construction de parcours pédagogiques (fiche outil, fiche action spécifique à l'EDD SI) qui ne soit pas une simple transposition de la classique démarche de projet.
Des informations quant aux possibilités de financement et ressources EDD-SI.
A l'occasion de la restitution de ces deux séances de travail organisées en parallèle une discussion riche et animée fut l'occasion pour tous les acteurs de réaffirmer leur attachement à l'Education au Développement Durable et à la Solidarité Internationale.

Conclusion

Le séminaire d'Autrans, en confrontant différences et ressemblances entre les divers acteurs (Collectivités territoriales, Associations, Education Nationale), a permis l'élaboration de références collectives, la mise en place de formations communes et la réalisation d'une boite à outils pédagogiques collaborative.
Ce séminaire a posé les bases d'une véritable culture commune « Rhône-Alpes » en Education au Développement Durable et à la Solidarité Internationale.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LES REPRÉSENTATIONS AUTOUR DES CONCEPTS CLÉS DU PROJET « DES ALPES AU SAHEL »

Synthèse réalisée par **Jean-Paul RIVIÈRE**, journaliste indépendant

Quel sens mettez-vous derrière l'expression « solidarité internationale » ?

Quelques idées principales apparaissent communes aux participants.

1° La solidarité internationale est synonyme de partage entre parties riches et pauvres de la planète. Elle présuppose la connaissance des autres, le dépassement des préjugés et la volonté de créer et développer des échanges. Elle appuie l'autonomisation et engage au partenariat, c'est-à-dire à la relation réciproque avec le partenaire de l'autre partie du monde. A ce sujet, elle implique se demander pour chaque sujet traité « ce qu'ils en disent au Sud ». Elle s'apparente au fait de « vivre ensemble la mondialisation », entre Nord et Sud.

2° La solidarité internationale renvoie à la notion de lutte contre les inégalités et aux sentiments d'empathie, d'équité et de responsabilité. Cette notion et ces sentiments s'incarnent dans des utopies partagées.

3° La solidarité internationale exige un passage à l'acte et des résultats concrets.

4° La solidarité internationale est différente de l'aide humanitaire qui se concentre sur l'urgence, la réponse immédiate. Elle existe en dehors des battages médiatiques ponctuels. Elle s'intéresse au contraire à l'action s'inscrivant dans la durée. Elle permet de prendre conscience de la complexité du monde et des interdépendances qui existent entre les continents, les peuples et les systèmes. Elle se doit d'éviter le piège du néocolonialisme.

5° Les actions de solidarité internationale conduisent à une réflexion sur la place des individus, des Etats et des collectivités locales. La solidarité internationale recouvre à la fois l'action sur le terrain et la conscientisation ici. Elle permet de mieux se connaître en retour.

Conclusion

Au delà de toutes ces contributions, un consensus émerge autour d'une idée simple : la solidarité internationale pose clairement et directement la question de la place de l'homme dans le monde et de ses relations avec les autres hommes.

Solidarité internationale et éducation à l'environnement

L'éducation à l'environnement, de quoi s'agit-il ?

L'éducation à l'environnement n'existe pas dans les programmes de l'Education nationale, alors qu'on y retrouve, de façon transversale, l'éducation au développement durable.

C'est une notion ambiguë, qui pour les enseignants de certaines disciplines ne correspond à rien de tangible. Il s'agit pour beaucoup d'une notion trop étroite, voire controversée.

Au-delà de cette vision qui tend à en nier la réalité même, il existe deux façons d'aborder l'éducation à l'environnement :

- la première (celle avec un petit « e ») est la vision écologique pure, naturaliste, parfois sectaire, qui considère avant tout « la petite fleur ». Les professeurs de sciences de la vie et de la terre l'abordent quand ils décrivent des écosystèmes avec leurs élèves ;
- une critique de cette vision est que « la nature naturelle n'existe pas ». Par exemple, un paysage comme celui du Vercors est façonné par l'homme. Cette critique estime que l'éducation à l'environnement doit considérer avant tout l'homme dans son milieu, dans son environnement. Cette vision amène à se poser la question d'autres enjeux, économiques et sociaux notamment. Il s'agit en fait d'une éducation au développement durable.

Quels sont les apports spécifiques de l'approche de l'éducation à l'environnement ?

Deux interventions font valoir un point de vue original sur la question.

L'environnement mondialisé est ce qui a permis, en premier lieu, de faire comprendre la réalité du « village planétaire ». La déforestation de l'Amazonie du point de vue environnemental a servi de déclic à une réflexion qui s'est ensuite élargie et qui conduit à une logique de solidarité internationale.

En revenant à la définition du mot « environnement », on s'aperçoit qu'on considère là tout ce qui nous entoure. Or ce qui entoure certains villages

GROUPE DE TRAVAIL SUR LES REPRÉSENTATIONS AUTOUR DES CONCEPTS CLÉS DU PROJET « DES ALPES AU SAHEL »

Synthèse réalisée par **Jean-Paul Rivière**, journaliste indépendant

africains, c'est par exemple une réalité sanitaire déficiente (absence de toilettes et d'assainissement). Cette façon de considérer l'environnement conduit aussi à entrer dans une logique de solidarité internationale.
Une **porte d'entrée** En fait, l'éducation à l'environnement apparaît comme une porte d'entrée qui permet, non seulement de parler d'éducation au développement durable mais aussi plus globalement d'éveiller à l'esprit critique.
Les associations disent à ce sujet qu'elles déclenchent cet éveil. Les enseignants en apportent la compréhension nécessaire. Ces deux premières étapes conduisent à changer les comportements, à agir.
Un exemple est donné. Dans une cour d'école du Burkina Faso, les sacs plastiques autrefois omniprésents ont disparu après la visite des enseignants africains dans une école partenaire en France. Ceux-ci ont mené un travail de sensibilisation auprès de leurs élèves qui, désormais, trient leurs déchets. Cet exemple partant d'un fait concret d'atteinte à l'environnement visuel peut déboucher sur un enseignement global sur la gestion des déchets dans toutes ses dimensions.

Comment pratiquer l'éducation à l'environnement ?

L'éducation à l'environnement étant considérée comme une porte d'entrée à une démarche d'éducation globale, reste à savoir comment la pratiquer.
Partir des représentations constitue un bon moyen, de même qu'une approche par problématique environnementale ou par une thématique (« l'eau dans tous ses états »).
Le tout est de ne pas verser dans le misérabilisme et, aussi, dans une démarche partenariale, de toujours chercher à savoir « ce qu'ils en disent au Sud ».

Solidarité internationale et éducation au développement durable

Sur la notion de développement durable

Le développement durable comporte trois piliers majeurs : l'environnement, l'économie et le social. Plusieurs participants complètent ce trio initial en ajoutant le culturel ou l'éthique. En tout état de cause, tout le monde admet que la perception extérieure du développement durable, en particulier par le grand public et les élèves, est biaisée par la primauté faussement accordée au pilier environnemental. L'un des enjeux est donc d'expliquer toutes les dimensions du développement durable.
La question est posée de savoir si le développement durable constitue un moyen ou une fin. A l'unanimité, les participants estiment qu'il s'agit d'une démarche, d'une méthode pour parvenir à construire un monde meilleur. Le but est la construction de ce monde, le développement durable en étant donc un outil.
Il paraît évident de ne pas oublier de positionner l'être humain au cœur de cette démarche. Le développement durable devient alors porteur de valeurs : solidarité éthique et responsabilité.

Sur l'éducation au développement durable

La distinction est rapidement établie entre ce qui relève de l'éducation et de la formation - qui touche au rôle de l'enseignant - et ce qui relève de la sensibilisation et de la communication - qui touche au rôle d'autres acteurs extérieurs.
Pour les enseignants, l'éducation au développement durable ne peut se concevoir que dans un cadre inter- ou pluri-disciplinaire : physique, chimie, histoire, géographie, économie, philosophie, etc.
Le maniement de concepts théoriques est nécessaire pour expliquer et comprendre ce qu'est le développement durable. Mais c'est par la confrontation à la réalité, à la pratique, aux projets de terrain, que les élèves se mobilisent et s'impliquent pleinement.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LES REPRÉSENTATIONS AUTOUR DES CONCEPTS CLÉS DU PROJET « DES ALPES AU SAHEL »

Synthèse réalisée par **Jean-Paul Rivière**, journaliste indépendant

Sur la solidarité internationale et l'éducation au développement durable

Le premier objectif est de montrer et rendre compréhensible la complexité du monde et les phénomènes d'interdépendance. Pour cela, les enseignants doivent être en capacité de fournir des outils de compréhension, d'ouvrir de nouveaux horizons et de développer l'esprit critique.
Une approche solidaire et internationale de l'éducation au développement durable permet de s'enrichir et d'apprendre au contact de l'autre. Croiser les regards entre le Nord et le Sud a du sens au moment où le Nord perçoit la limite de la société d'abondance et où le Sud a l'expérience de vivre en situation de pénurie. La gestion rationnelle des ressources, la nécessaire recherche de sobriété figurent ainsi parmi les défis que le Nord doit relever. Sur ces sujets, l'expérience du Sud peut être profitable.
Enfin, en combinant la solidarité internationale et l'éducation au développement durable, on se recentre sur les besoins vitaux et fondamentaux des hommes. On prend également conscience d'une double projection : une projection dans le temps, la durée (développement durable) ; une projection dans l'espace (local, national, international).

Conclusion générale

L'approche combinée de la solidarité internationale et de l'éducation au développement durable est un moyen efficace d'appréhender le rapport du local au global, du micro et de la macro. C'est cette compréhension qui permet aux élèves d'aujourd'hui, citoyens de demain, d'être des acteurs, et non de simples observateurs ou consommateurs.

Solidarité internationale et éducation au développement

Qu'y a t-il derrière le terme d'éducation au développement ?

Pour certains, l'éducation est antinomique du développement. Questions posées : à qui en parler ? Et pour faire quoi ? C'est déjà un point de vue…
En liminaire, un travail sur le sens des mots semble pertinent. Il s'agit de comprendre ce que chacun comprend.

Que met-on derrière le mot « éduquer » ?

Il est important de préciser qu'on éduque « à » et non qu'on éduque « pour » afin que les individus puissent satisfaire leurs besoins. Eduquer « à » signifie qu'on a besoin de connaissance, de formation, d'esprit critique. On n'éduque pas « pour » ; on n'oblige pas les gens, on les éduque à penser par eux-mêmes.

Que met-on derrière le mot « développement » ?

L'un des points d'achoppement concerne sa connotation économique. Avant de savoir ce qu'est le développement, il convient d'établir ce qu'il ne doit pas être. Le développement n'est pas ce que nous vivons, n'est pas ce que nous sommes nous au Nord. D'autres formes de développement sont possibles. L'avoir n'est pas le développement, le matériel n'est pas le développement. Même s'il est apparu qu'il ne faut pas réduire la définition de l'éducation au développement à la lutte contre les inégalités, on ne peut pas opposer seulement les deux blocs : le Nord qui se gave et le Sud qui maigrit. Les mécanismes sont plus complexes.
L'éducation au développement est intimement liée au respect humain. C'en est même un aspect fondamental. L'humain a d'ailleurs véritablement été la pierre angulaire de l'ensemble des interventions qui ont souvent mis en perspective un capitalisme non régulé. Il faut dépasser l'aspect économique qui déborde sur l'humain ; on laisse le PIB sur les indicateurs humains. L'hypothèse que le développement économique pouvait améliorer la vie est dépassée.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LES REPRÉSENTATIONS AUTOUR DES CONCEPTS CLÉS DU PROJET « DES ALPES AU SAHEL »

Synthèse réalisée par **Jean-Paul Rivière**, journaliste indépendant

Si pour certains l'éducation au développement est une notion vague, pour d'autres c'est un fondement, c'est parler des inégalités en vue de les réduire, c'est un lien indissociable de la solidarité internationale, c'est répondre aux besoins humains (nourrir, soigner et se libérer des contraintes) : c'est en fait un synonyme de l'émancipation humaine.
On ne doit pas réduire le développement au seul consumérisme. Il faut faire attention au regard que nous portons. La valeur économique a pris énormément de place or on peut trouver d'autres richesses, d'autres valeurs. Il y a une différence entre misère et pauvreté : on peut être heureux dans une pauvreté économique. D'ailleurs tout le monde ne peut ou ne doit consommer de la même manière. Il faut identifier les processus permettant l'accès « à ». C'est un investissement sur le long terme. Derrière ce mot, il y a le respect des droits sociaux, économiques et culturels, le droit à accéder à l'éveil.
L'éducation au développement, c'est le fait de lutter contre les idées reçues, ici et là-bas. On part de quelque chose que l'on a en soi et on va vers les autres ; il faut lier les deux, ne pas s'arrêter à la compassion.
L'éducation au développement, c'est donc un chemin pour aller vers l'autre, pour comprendre le local par le détour du lointain, comprendre que nous sommes citoyens du monde et que nous partageons une même planète,
Pour l'élève, la question est de savoir ce que je vais faire, comment je vais me positionner, comment je vais adapter mon attitude. C'est là qu'intervient le corps enseignant. Pour faire prendre conscience que nous sommes riches. Pour apprendre à dépasser nos égoïsmes, pour construire des citoyens en devenir et conscients du monde dans lequel nous vivons, conscients que l'accès aux ressources est un enjeu, conscients que le monde peut fonctionner différemment.
C'est en fait l'éducation à la complexité, une ouverture à l'esprit critique, un appel à devenir un être et un citoyen véritable. Le rôle de l'enseignant est alors d'éveiller les consciences sans tomber dans le prosélytisme.
L'éducation au développement, c'est une éducation à la citoyenneté, notamment pour faire des choix politiques qui peuvent influencer les choix globaux. En ce sens, la formation des enseignants est capitale. Il est important de parler de transdisciplinarité, de déclencher un changement des comportements en intégrant une dimension internationale, de faire réfléchir sur la place de l'homme : l'Homme est il une partie d'un ensemble ou doit-il être au centre ?
En conclusion, l'éducation au développement existe dans les circulaires de l'Education nationale mais aussi dans le monde associatif. Or on s'aperçoit que chacun à un vocabulaire, que le sens évolue (il n'a plus le même sens que dans les années 60-70). L'éducation au développement, est-ce aujourd'hui l'éducation au changement social ? Cela renvoie t-il à la « globale éducation » ?
Et puisque nous sommes aussi là pour nous remettre en cause, peut-on aussi accepter l'idée que l'on ne serait pas obligé, in fine, d'éduquer au développement ?

Dominique BERGER, Maître de conférences, Habilité à diriger des recherches, IUFM de l'Académie de Lyon, Université Claude Bernard, Lyon 1, France
Olivier MORIN, Professeur, IUFM de l'Académie de Lyon, Université Claude Bernard, Lyon 1, France

Les modèles d'éducation à l'environnement et au développement durable fondés sur le risque ou le danger ont eu pour effet historiquement, de réduire les agressions à l'environnement, mais sont limités par leurs approches mécanistes. Ils sont fondés sur l'information scientifique. Celle-ci transmet des connaissances dans une disposition pédagogique particulière selon un formatage unique où l'ignorant est censé recevoir les messages de prévention, les intégrer et se conformer aux prescriptions comportementales et aux normes socioculturelles dominantes. S'il ne le fait pas ce sera à ses dépens. Mais, chacun sait que l'information sur les risques et l'acquisition de connaissances ne suffissent pas à induire des comportements d'évitement des risques. Il ne suffit pas de bien connaître les dangers de la pollution par le CO2, pas plus que bien connaitre les risques environnementaux dus au réchauffement climatique pour cesser d'utiliser systématiquement son véhicule personnel…

Le postulat rationaliste présidant à cette conception s'avère rapidement erroné. Pourtant, ce *« paradigme rationnel »*[1] est profondément enraciné dans notre société occidentale, dans l'école et dans notre rapport au savoir. Il guide souvent (trop ?) la conception des dispositifs pédagogiques et didactiques. Et de nos jours, on assiste à un glissement progressif d'une politique publique vers la réparation et la répression. La prévention, l'éducation apparaissent même comme disqualifiées dans leurs finalités, dans leurs valeurs et dans leur efficacité. La pensée sécuritaire (caractérisée par des prêts-à-penser tels que le « risque zéro » ou le « principe de précaution » [2]) s'impose et paraît comme antinomique [3] à tout dispositif éducatif et efface la pensée éducative émancipatrice. Cette conception entraîne immanquablement la désignation et la stigmatisation. Celui qui n'utilise pas le vélo plutôt que la voiture, qui ne consomme pas « bio », qui va à la chasse ou qui aime la tauromachie est ainsi montré comme un moderne « criminel » et mis symboliquement au banc de la société. Chacun est potentiellement coupable et pour le moins responsable si il arrive quelque ennui de santé ou quelque catastrophe naturelle. C'est faire fi bien légèrement des conditions sociétales, sociologiques et culturelles dans lesquelles la conduite en cause s'exerce.
Force est de constater que l'évolution actuelle de ce paradigme rationalisant permet difficilement d'intégrer la dimension de l'environnement social notamment dans sa direction interactionnelle et communicationnelle et pose des questions éthiques sur les phénomènes de désignation et d'attente qu'il induit. Que pense et ressent un enfant dont le parent est exposé au risques environnementaux comment gère-t-il l'angoisse provoquée par les messages mortifères associés aux campagnes de « prévention »… ? Nous ne pouvons qu'en souligner le paradoxe. L'évocation violente de la mort, très explicitement mise en avant dans les messages de « prévention » constitue une véritable *« injection d'angoisse »* [4]…
Par ailleurs, dans cette approche autour de situations construites à partir des risques, alors que l'éducation à l'environnement et au développement durable apparaît d'évidence comme la seule voie possible, on assiste de façon concomitante à l'augmentation inflationniste de campagnes de « prévention ». Elles s'inscrivent dans une double contrainte qui les invalide d'entrée ; d'une part dans une visée de coûts réduits et d'efficacité communicationnelle immédiate au détriment de la durée et de l'investissement éducatif et d'autre part dans une complexité croissante des phénomènes environnementaux et une imprévisibilité accrue obérant la prévention.

[1] Fortin J., in R. Larue (Dir.), *Ecole et Santé : le pari de l'éducation*, Ed. Hachette, Parigi, 2000.

[2] Dont chacun s'accorde à reconnaître le peu de fondement scientifique…

[3] En témoignent, les campagnes fondées explicitement sur la peur. Or l'injection d'angoisse stimule les comportements de défense. Au mieux, le message sidère la pensée et n'a aucun effet, il est détourné et provoque le rire. Au pire, notamment chez les plus fragiles, il renforce le comportement incriminé car celui-ci est le plus souvent utilisé par son auteur comme un des moyens de combattre l'angoisse. Le rapport coût-efficacité est alors loin d'être évident.

[4] Kipman D. S., *Association française de Psychiatrie, Giornata di educazione alla Salute*, INRP, Parigi, 1995

Il s'agit davantage parfois de communication que d'éducation. Cette entrée brutale dans le champ de l'éducation des conceptions provenant de l'économie de marché dans ses aspects les plus libéraux pose directement la question de la pertinence d'actions conçues, de décisions prises selon les schémas de la rationalité administrative et instrumentale, des coûts budgétaires et de la visibilité publicitaire. L'action éducative nécessite du temps pour construire des savoir être et des savoir faire alors que la communication « publicitaire » se situe dans l'émotion et dans l'instant.

Sur un autre registre, l'évolution récente des conceptions et des actions d'éducation à l'environnement et au développement durable à l'école s'articule autour du concept de promotion de comportements favorables à l'environnement. Dans cette visée, le rôle et les missions des acteurs sont redéfinies autour de dispositifs évolutifs. La promotion de comportements favorables à l'environnement se présente comme un processus continu. Ce *« paradigme humaniste »* [5] est centré sur le développement de la personne, de ses potentialités et la valorisation des comportements exploratoires. L'acteur d'éducation (enseignant ou personnel associatif) y est un médiateur facilitant l'accès à l'information, le sujet est acteur de ses apprentissages. Tout l'environnement éducatif est incitatif. Cette approche connaît pourtant également des limites essentiellement parce qu'elle vise en priorité au développement de la personne et néglige les inférences de la société. De fait, le contexte relationnel et social est souvent plus fort que le savoir déclaratif. Ainsi, des enfants de dix ans ayant travaillé en classe sur la nutrition, déclarant à 80 % bien connaitre les règles d'une bonne alimentation, feront partie des adolescents consommateurs réguliers de fastfood quelques années plus tard.

Une évolution de cette approche, davantage articulée autour du développement des compétences psychosociales et d'une conscience critique, s'impose alors. Le but est d'acquérir des **savoirs sur soi**, **des compétences personnelles** et **des compétences sociales**. Partager, vivre ensemble, échanger et accéder à une culture commune deviennent des enjeux fondamentaux. L'éducation à l'environnement et au développement durable prend alors une portée universaliste autour de valeurs communes. Elle se situe entre un dessein de développement personnel (dépassant le cadre de l'environnement et du développement durable), l'histoire de la personne et un projet social et sociétal. De nouvelles voies se dessinent alors en fonction des contextes individuels et sociaux. **Il s'agit d'amener l'enfant à prendre du pouvoir sur lui et son environnement puis à être en capacité de le faire à titre collectif.** Le rôle de l'acteur d'éducation à l'environnement et au développement durable devient un rôle complexe impliquant des stratégies différenciées en fonction des cheminements et des particularismes individuels et culturels. Le contrat didactique porte certes sur les objectifs déterminés et précis scientifiquement définis mais autorise des chemins d'accès différents à un corpus commun dans le domaine de l'environnement et du développement durable et de la citoyenneté.
Deux axes se dessinent alors. Un premier se fonde sur le **développement de la personne** favorisant le contrôle sur soi et sur l'environnement et autorisant une analyse critique. Le second lie la réflexion sur les questions d'environnement et de développement durable à celle sur la société. **L'éducation à l'environnement et au développement durable se rapproche ainsi de l'éducation à la vie en cohérence avec l'éducation à la santé et à la citoyenneté.** Nous dépassons alors le temps de l'urgence de l'action et de la réparation pour prendre celui de l'éducation…

Il en est de même dans la formation des acteurs opérant dans le champ de l'éducation à l'environnement et au développement durable. C'est l'élucidation des cadres théoriques instaurant la légitimité de leurs pratiques qui fonde leur expertise. C'est dans l'adoption d'une **posture éthique et réflexive** à la croisée des champs théoriques de la pédagogie et de l'environnement et du développement durable et dans l'action au quotidien qu'ils peuvent se construire les compétences d'un praticien en Éducation à l'environnement et au développement durable. Il s'agit alors bien davantage d'accompagner l'enfant dans la construction des ses savoir être et savoir faire, de sa citoyenneté que de transmettre des principes intangibles.

[5] Jacques Fortin, in R. Larue, op. cit.

PARTIE 3

Points de vue du Sud et du Nord sur l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale

Charles Owens N'DIAYE
Expert en ingénierie de développement local, Acteur du Mouvement social d'éducation et de formation au Sénégal
Intervenant dans la décentralisation de l'éducation à la direction de la planification et de la réforme de l'éducation (DPRE), Ministère de l'éducation de la République du Sénégal

Introduction

Depuis la tenue du Forum mondial de l'éducation à Dakar en 2000 - qui a vu l'adoption du cadre d'action « l'éducation pour tous (EPT) : tenir nos engagements collectifs » -, le Sénégal a élaboré un cadre fédérateur dans lequel toutes les actions d'éducation et de formation sont inscrites. Il s'agit du « programme décennal de l'éducation et de la formation » (PDEF) qui est en phase terminale avec un processus d'évaluation d'une pratique de dix ans et en perspective, la prise compte - dans la programmation pour la décennie à venir - de l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale comme enjeu pour certains acteurs de l'éducation.
L'ambition déclinée par les pouvoirs publics est de faire du Sénégal un pays « sur les rampes de l'émergence dans un environnement harmonieux et solidaire [1]» et parmi les stratégies déclinées, figure « l'accélération de l'accès aux services sociaux de base, protection sociale, autonomisation et développement durable ».
Une brève présentation du contexte nous permettra, par la suite, d'aborder les défis de l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale au Sénégal, la question de la reconnaissance, la contribution de la « soutenabilité » et la qualité de l'éducation ainsi que l'apport à la prise en charge des questions de développement seront abordés.

[1] Document de politique économique et sociale 2011

Le Sénégal dans un monde en perpétuel changement

Le Sénégal, pays de la « teranga » c'est-à-dire de l'hospitalité, est la pointe la plus avancée de la côte occidentale de l'Afrique de l'ouest, comme pour signifier par sa situation géographique qu'il est un espace avancé pour accueillir des hôtes.
Avec une superficie de 197 000 km2 et une population d'environ 12 millions d'habitants en 2010 - dont la moitié a moins de 20 ans -, le Sénégal, notamment sa capitale Dakar, semble être un carrefour international et vit pleinement la mondialisation : il a organisé en 2010 le FESMAN [2] et le Forum Social Mondial en 2011, et se prépare à accueillir d'autres événements qui vont influer sur les dynamiques mondiales.
Si le Sénégal vit la mondialisation sous des formes variées, il n'en reste pas moins que la mise en œuvre du DSRP (document stratégique de réduction de la pauvreté), n'a pas atteint ses objectifs. Face à la stagnation de l'indice de pauvreté, un nouveau document : le DPES (Document de politique économique et sociale) 2011-2015 a été élaboré pour faire face aux problèmes de développement que la stratégie précédente n'a pu résoudre. On peut les évoquer rapidement : forte dépendance de l'économie sénégalaise, notamment aux fluctuations du marché du pétrole, taux d'inflation élevé, taux de croissance faible (2,7%), taux de chômage important (14,7%), en particulier des jeunes, difficultés à valoriser le secteur primaire qui occupe plus de 50% de la population active, multiples problèmes environnementaux (désertification, déforestation, salinisation des terres côtières, etc.), inégalités sociales, problèmes de participation et de gouvernance,…
Présentement, l'ambition est de faire du Sénégal un pays « sur les rampes de l'émergence dans un environnement harmonieux et solidaire » et il y est question de développement durable. Les résultats du PDEF sont arrimés à cette politique. Face à ses problèmes de développement, quelle peut être la contribution de l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale ?

[2] Festival mondial des arts nègres

Les grands défis de l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale

Le défi de la reconnaissance

La loi d'orientation [3] qui définit les fondements de l'éducation au Sénégal précise que l'éducation nationale tend « à préparer les conditions d'un développement intégral, assumé par la nation toute entière ». Elle vise à faire de sa population « des hommes et des femmes dévoués au bien commun, respectueux des lois et des règles de la vie sociale et œuvrant à les améliorer dans le sens de la justice, de l'équité et du respect mutuel ».

[3] Loi no 91-22 du 30 janvier 1991 d'orientation de l'Éducation nationale, République du Sénégal

Dans la même veine, il est précisé que « l'éducation nationale contribue à faire acquérir la capacité de transformer le milieu et la société et aide chacun à épanouir ses potentialités en assurant une formation qui lie l'école à la vie, la théorie à la pratique, l'enseignement à la production, en adaptant ses contenus, objectifs et méthodes aux besoins spécifiques des enseignés ».
La garantie du droit à l'éducation, la prise en charge des personnes vivant avec des handicaps, l'enracinement dans la culture et les valeurs nationales sont évoqués par cette loi d'orientation qui date de 1991.
A notre sens, bien que l'éducation au développement durable ne soit pas nommée de manière explicite, il reste évident que des éléments constitutifs essentiels y sont évoqués : bien commun, justice, équité, citoyenneté et participation par le fait que c'est la nation toute entière qui assume les conditions de développement. En conséquence de cela, l'éducation au développement durable aurait dû avoir une place de premier plan mais ce n'est pas le cas.
Certes, dans le cadre de la réforme curriculaire, il est question d'éducation au développement durable mais elle n'est pas élevée à la dimension qui sied. La prise en compte de l'éducation au développement durable comme dimension stratégique de la politique éducative serait en mesure de donner réellement vie à la loi d'orientation.
Faire en sorte que l'éducation au développement durable soit reconnue, avec des mesures institutionnelles, est un défi majeur dans le système éducatif. L'expérience relative à l'éducation environnementale avec le « programme de formation-information à l'environnement » (PFIE) a eu un impact réel dans le système éducatif. Le réinvestissement et la généralisation n'ont pas suivi. La capitalisation aurait pu être une bonne base pour l'éducation au développement durable.

Le défi de répondre à la demande exponentielle en éducation et de contribuer à l'atteinte des résultats d'accès

En corrélant les demandes en éducation exponentielles et les possibilités économiques, dans le cadre des stratégies et politiques présentement en cours, il s'avère nécessaire de s'interroger sur la « soutenabilité » des options actuelles. N'est-il pas nécessaire de s'investir dans des voies et des moyens plus adaptés à nos possibilités locales et acceptés par tous les acteurs, notamment les enseignants, les apprenants, les responsables du secteur de l'éducation ?
L'adhésion de ces acteurs qui ont une forte tradition revendicative est une des conditions critiques pour réussir le pari de développer des alternatives, en rupture avec le schéma actuel qui n'est pas soutenable. C'est grâce à l'éducation au développement durable que ces alternatives ne seront pas l'objet de rejet, du fait des innovations qu'elles induisent. Les acteurs les apprécieront positivement et contribueront même à leur promotion.
Les efforts de l'Etat, des ménages et des différents partenaires ont permis de faire des pas importants dans la préscolarisation [4] et dans la scolarisation [5] mais le « gap » est important avec un taux d'analphabétisme élevé, des exclusions ainsi que des disparités de toutes sortes qui sont notées.

[4] qui est passée de 2,3 % à 9,8 %

[5] Le taux brut de scolarisation (TBS) a progressé de 67,2% à 94,4% dans l'élémentaire, de 19,6% à 41,4% dans le moyen; de 9,3% à 18,4% dans le secondaire.

Par ailleurs, cet effort de scolarisation dans l'élémentaire a entrainé une demande accrue dans les cycles supérieurs, chaque année plus forte, que le système n'arrive pas résoudre correctement.
Les moyens financiers importants mobilisés au cours des dix dernières années, avec notamment 42,4% du budget national (hors dette et dépenses communes) consacré à l'éducation, ne sont pas extensibles. C'est dire que la stratégie actuelle est une voie sans issue si l'on veut atteindre certains des résultats fixés par la lettre de politique générale de 2009 :

- l'universalisation de l'achèvement du cycle élémentaire ;
- le développement de l'enseignement moyen dans la perspective d'une éducation de base de dix ans et l'amélioration de l'accès dans les autres cycles ;
- l'éradication de l'analphabétisme et la promotion des langues nationales ; la prise en compte effective de l'éducation inclusive et l'élimination des disparités, à tous les niveaux d'enseignement : inter et intra régionales, entre groupes socio-économiques, entre sexes, entre milieu (urbain/rural).

C'est pour cela qu'il est nécessaire de développer des alternatives en termes d'infrastructures (salles de classes, murs de clôture, blocs de toilette, points d'eau, électricité), d'équipements et matériels didactiques pour être en mesure de répondre positivement à la demande et corriger les différents types d'iniquité.

L'éducation au développement durable permet de comprendre les enjeux d'une telle approche et valorise les modalités par lesquelles les alternatives se développent : des constructions à moindre coût et fonctionnelles, adaptées aux besoins locaux à partir du potentiel local et des savoir faire endogènes, la réalisation du matériel didactique sur cette même base, l'utilisation systématique des énergies renouvelables. La valorisation du potentiel local prend en compte les aspects culturels, sociaux et économiques. En reliant les activités d'apprentissage à la vie réelle et à des activités de production adaptées aux apprenants, il est possible, avec par exemple, la production de bois de village ou la production fruitière, au service du maintien des enfants à l'école, d'aller dans la bonne direction.
Ceci devrait pousser l'Etat à initier un environnement favorable qui permette la promotion des alternatives par rapport au schéma de développement actuel de l'éducation qui peut être caractérisé de « classique ».
Par ailleurs, l'éducation au développement durable se préoccupe des questions d'équité et de justice et veille à la matérialisation du droit à l'éducation. Ainsi l'élargissement de l'accès à l'éducation des enfants qui sont présentement dans la rue : les talibés [6] , les enfants travailleurs, les handicapés, à travers une éducation inclusive, une attention plus soutenue de l'éducation non formelle (1% du budget de l'éducation), pourrait prendre une accélération.

[6] Un talibé est un étudiant ou un disciple d'école coranique. Au Sénégal, des familles démunies confient leurs enfants à des écoles coraniques pour qu'ils aient accès à une éducation. Mais des dérives sont observées : certains enfants sont obligés de mendier pour survivre et sont maltraités par des marabouts mal intentionnés.

Le défi pour l'amélioration de la qualité de l'éducation

La qualité de l'éducation est un des grands problèmes du système éducatif sénégalais, comme l'illustrent les statistiques [7] suivantes : le taux d'achèvement du primaire est de 59,1%, le taux de réussite au brevet de fin d'études de l'enseignement moyen est de 47,5% et celui au bac général de 42,2%. Les redoublements et les abandons sont importants : sur 100 enfants scolarisés, environ 7,7% redoublent et 11,5% sortent du système à l'élémentaire. En enseignement moyen, les redoublements passent de 13% en classe de sixième à 26,1% en classe de troisième, et les abandons de 4,8% en sixième à 23,8% en troisième [8].

Pourtant, parmi les priorités du système éducatif figure « la création des conditions d'une éducation de qualité à tous les niveaux d'éducation et de formation [9]». Ainsi, un des défis de l'éducation au développement durable est de contribuer à la résolution des problèmes de qualité du système éducatif sénégalais et des pas importants sont faits.

[7] Rapport national sur la situation de l'éducation 2009, DPRE

[8] Idem

[9] Lettre de politique générale

En effet, la réforme du curriculum de l'éducation de base et la généralisation à tous les niveaux du système constituent un élément important. Ainsi, l'approche par les compétences qui s'appuie sur le vécu des apprenants, en les accompagnant à résoudre les problèmes courants de la vie et en essayant, après chaque période d'apprentissage, d'intégrer tous les acquis, participe de la construction d'une dynamique de qualité. La mise en lien, dans des postures différentes, en s'appuyant sur les acquis dans différentes disciplines dans les exercices d'intégration, contribue à construire une vision d'ensemble des problèmes et une compréhension des dynamiques en gestation. Il nous semble que c'est un pas important vers plus d'intérêt à donner aux apprentissages et plus de pertinence.

La qualité de l'éducation contribue aussi à lutter contre les exclusions, un des éléments constitutif de l'éducation au développement durable. Or l'insuffisance de qualité démotive et constitue un facteur d'exclusion. C'est d'ailleurs ce que reproche Finozzi aux systèmes éducatifs : le fait qu'ils ont moins souvent fonction de préparer à la vie active que d'exclure ou de conférer des qualifications dépourvues d'utilité dans un monde réel.

L'amélioration des résultats scolaires, à partir de cette dynamique, est une forte attente mais à notre sens, la qualité d'une éducation ne se limite pas aux performances scolaires des apprenants et va au-delà des compétences que véhiculent l'enseignement-apprentissage.

Au-delà des performances scolaires : pour un autre monde plus juste et plus solidaire

La qualité d'une éducation interpelle les questions fondatrices de l'éducation, les finalités. Pourquoi éduquer ? Qui éduquer et comment ? La vision que nous avons de ce monde détermine les réponses que nous donnons. La loi d'orientation de 1991 en constitue une mais les changements apparus dans le monde, les mutations de la société sénégalaise, nécessitent un ajustement conséquent et certaines pistes indicatives sont à prendre en charge :

- La prise en compte des valeurs partagées qui nous permettent de nous adapter dans un monde en perpétuel changement, caractérisé par la mondialisation d'une part, les replis identitaires d'autre part,
- Les menaces de toutes sortes notamment : environnementales, sociales, culturelles économiques,
- Les interdépendances et la construction de solidarités locales, nationales et internationales.

Ainsi, nous estimons présentement que la qualité d'une éducation doit prendre en compte l'apprenant dans son individualité mais aussi dans ses relations d'interdépendance au sein de sa famille, de sa communauté et de sa société, et dans le monde du fait des interdépendances. C'est ce que Jacquard montre quand il écrit : « la vie de chacun participe à un grand dessein collectif, la construction de l'humanitude[10]», ou encore « [il s'agit] de lui apprendre à participer à la construction de l'humanitude et, pour cela, [...] l'inciter à devenir son propre créateur, à sortir de lui-même pour devenir un sujet qui choisit son devenir, et non un objet qui subit sa fabrication[11] ».
Ainsi l'éducation à la solidarité internationale prend un relief particulier pour les apprenants sénégalais du fait de l'histoire du Sénégal, avec la maison des esclaves de Gorée, et aussi pointe la nécessité de rompre avec les stratégies de don qui sont souvent maquillées au nom de la solidarité internationale. C'est dans cette perspective que l'éducation au développement durable doit contribuer à valoriser ce que l'on a à offrir aux autres.

Le défi pour une société ouverte, responsable et solidaire

En prenant en compte le développement durable et en insistant sur certains aspects qui sont laissés de côté, notamment la dimension sociale et culturelle, nous pensons qu'il y a un travail important à faire en se fondant sur cette vision :
« Un développement qui garantit aux générations présentes et futures l'amélioration des capacités de bien-être (sociales, économiques ou écologiques) pour tous, à travers la recherche de l'équité, d'une part dans la distribution intra-générationnelle de ces capacités et d'autre part, dans leur transmission intergénérationnelle[12]».
L'éducation au développement durable et à la solidarité internationale doit pouvoir contribuer à une société ouverte et responsable. Il s'agit de développer une éducation à la citoyenneté qui prend en compte la réalité du monde d'aujourd'hui et du monde de demain. En recevant le prix UNESCO pour la paix en 1999, Irène Drolet indiquait en substance que l'école doit non seulement, instruire et transmettre les connaissances et des valeurs, mais plus que jamais, faire acquérir aux élèves des savoir faire et savoir être visant la transformation des attitudes, des habitudes, des comportements, les outiller dans l'exercice d'une démocratie engagée vers une société plus juste, plus équitable, plus écologique, plus durable.
C'est cela en réalité un défi majeur de l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale au Sénégal.

L'initiation traditionnelle des enfants à la vie, à la solidarité de groupe et au respect de la nature : à revisiter dans le cadre de l éducation au développement durable et à la solidarité internationale

[10] Jacquard A., *L'héritage de la liberté*, Éditions du Seuil, Parigi, 1991.

[11] Jacquard A., *Inventer l'homme*, Éditions Complexe, Bruxelle, 1984, p. 212.

[12] Sen A., *Commodities and Capabilities*, Oxford India Paperbacks, OUP, Oxford, 1987.

Evariste Magloire YOGO
Doctorant en Sciences de l'éducation, Inspecteur de l'enseignement du 1er degré au Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation

Mots clés :
Education
Environnement
Développement
Développement Durable
Solidarité Internationale

Introduction

L'impérieuse nécessité de construire un monde plus responsable, équitable et solidaire mobilise de plus en plus la communauté internationale. Pour ce faire, les Etats du monde sont conviés à intégrer les principes, valeurs et pratiques du Développement Durable dans tous les aspects de l'éducation, de la formation et de l'apprentissage. La dimension Nord/Sud est une composante essentielle de ce processus, d'où l'importance de la relation entre Solidarité Internationale et Développement Durable. L'éducation apparaît alors comme un moyen déterminant de renforcement de cette corrélation en vue d'un changement des mentalités et des comportements. Pour un pays du sud comme le Burkina Faso, confronté à de multiples défis, quels sont alors les enjeux qui se rapportent à ces paradigmes nouveaux ? Le présent article se veut une contribution à une meilleure compréhension du contexte burkinabé dans lequel se déploie l'Education au Développement Durable et à la Solidarité Internationale (EDD-SI), tout en relevant les enjeux et défis majeurs propres à ce pays.

1. Le contexte de l'EDD-SI au Burkina Faso

1.1. Le Burkina Faso en chiffres

Le Burkina Faso, pays sahélien sans littoral, est situé au cœur de l'Afrique occidentale et couvre une superficie de 274 200 km2 avec une population estimée à 14 017 262 habitants, dont 59,1% de jeunes ayant moins de 20 ans. Classé 161e pays sur 169 dans l'indice de développement humain, il a un PIB de l'ordre d'un euro par habitant et par jour, et figure au rang des pays dits des moins avancés. Par conséquent, les politiques et actions d'éducation au développement durable sont étroitement en rapport avec la situation géo-climatique du pays et à son niveau de développement économique.

Confronté depuis des décennies aux phénomènes de désertification et de sécheresse qui fragilisent son écosystème, le Burkina Faso perd chaque année 3200 hectares de forêt. Le bois de chauffe qui constitue le principal combustible des ménages, contribue à 90% à la satisfaction des besoins énergétiques domestiques qui s'élèvent à environ 5 millions de m3 par an. Ceci, avec un taux de croissance démographique estimé à 3,4% par la Banque Mondiale en 2009. Cette forte poussée démographique annihile les efforts de développement du pays. A ce tableau, il faut ajouter les effets exogènes de la mondialisation néolibérale : dépréciation du dollar, volatilité des cours des matières premières, crise financière.

I.2. Emergence de l'EDD-SI

Dans les années 1973-1974, le Burkina Faso a connu une grave sécheresse dont les conséquences sur l'Homme, la nature et les animaux se sont soldées par la famine et la pauvreté. Si bien que depuis lors, l'éducation au développement durable au Burkina Faso se déploie prioritairement autour des questions d'éducation, d'éducation à l'environnement, à la santé, à l'eau potable et à l'assainissement, d'éducation à la citoyenneté, à la démocratie et à la paix. Au-delà des pratiques traditionnelles qui ont longtemps permis au peuple burkinabé de faire face aux aléas climatiques qui caractérisent le pays, la nécessité de passer à des actions plus grandes et inscrites dans la durée s'est imposée. Ainsi naquirent les premiers programmes de protection de la nature, de gestion des ressources naturelles et d'éducation à l'environnement.

En même temps que se développait une prise de conscience de la fragilité de l'environnement suite à la grande sécheresse, son ampleur a fait suite à des mesures d'urgence, à un élan de solidarité et d'actions humanitaires de la part de nombreux pays et organismes. Si la coopération (bi et multilatérale et au développement) s'est renforcée à l'époque, soulignons qu'elle a aussi été fortement orientée, et ce jusqu'à l'avènement de la Révolution de 1983, vers un modèle dominé par l'aide et le **« faire pour »**. A partir de 1983, la vision de l'aide prônée par les dirigeants d'alors, était que *l'aide est censée contribuer à se passer de l'aide, qu'il faut et avant tout compter sur ses propres forces.*

L'éducation environnementale a connu aussi sous la Révolution, l'instauration de ce qui a été appelé « les trois luttes » pour freiner l'avancée du désert :

1) Lutte contre la coupe abusive du bois ;
2) Lutte contre les feux de brousse ;
3) Lutte contre la divagation des animaux.

1.3. Etat des lieux

De nos jours, et après 50 ans d'indépendance, force est de constater que le pays reste fortement dépendant de l'aide extérieure et soumis à des schémas de développement dictés par les bailleurs de fonds. Cette situation invite à un changement de mentalité dans la conception que l'on se faisait de la coopération au développement tant au Nord que dans les pays du Sud. Si l'éducation à la solidarité internationale n'est pas encore introduite dans les programmes formels, il n'en demeure pas moins que le Burkina Faso figure en bonne place des pays sub-sahariens où interviennent de nombreuses actions de solidarité internationale empreintes d'une vision nouvelle, celle du **« faire avec »**. Ces acteurs, qui postulent « un changement des mentalités et des comportements de chacun, dans le but de contribuer collectivement à la construction d'un monde juste, solidaire et durable » sont cependant isolés et agissent sans coordination.

Au niveau de l'éducation à l'environnement par contre, les choses sont beaucoup plus formalisées. On peut relever les mesures suivantes :

- L'existence d'un Code de l'Environnement du Burkina Faso (1997), qui définit l'éducation à l'environnement ainsi qu'il suit : « L'éducation environnementale est l'ensemble des actions de sensibilisation, de formation et d'information visant à responsabiliser les populations sur la nécessité absolue de promouvoir un environnement sain ». Il est stipulé à l' article 15 du même Code, que : « Il est institué au Burkina Faso, une éducation environnementale dans tous les plans, programmes et projets de développement ainsi que dans les ordres d'enseignements pour faciliter la prise en compte des principes fondamentaux de préservation de l'environnement dans le développement social et économique du pays » .
- Le pays s'est doté d'un plan d'action national pour l'environnement (PANE) qui prend en compte la dimension sociale et économique des questions d'environnement. Le PANE constitue depuis 1994, l'Agenda 21 national du pays ; en 2001, il a été adopté une stratégie nationale d'éducation environnementale(SNEE). Le décret du 30 décembre 2004, crée le Conseil national pour l'environnement et le développement durable (CONEDD) chargé de la mise en œuvre de la stratégie nationale d'éducation environnementale et du plan national d'éducation environnementale pour le développement durable. (PANEDD).
- Au niveau du Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (MENA), il a été adopté depuis 2003, un plan d'action d'éducation environnementale (PAEE). Ce ministère dispose également d'un projet dénommé, « Une école, un bosquet » qui a pour objectif global la protection et la sauvegarde de l'environnement, à travers la création de bosquets, fermes et jardins polyvalents pour les écoles. Il vise également à promouvoir l'éducation environnementale en milieu scolaire ; Dans le cadre de la réforme en cours du système éducatif, des thématiques émergentes ont été introduites dans les nouveaux curriculums scolaires dont l'éducation à l'environnement et l'éducation à la citoyenneté.
- A côté de ces actions, figurent celles de nombreux partenaires qui œuvrent pour une éducation environnementale à travers ONG, associations et collectivités locales. Les régions Piémont en Italie et Rhône-Alpes en France, sont particulièrement actives dans le domaine de la coopération décentralisée à travers laquelle elles mènent des actions encourageantes.

2. Enjeux et défis pour une promotion de l'EDD-SI

2.1. Les enjeux

L'EDD-SI au Burkina Faso soulève d'abord et avant tout un enjeu éducatif. La compréhension de l'interdépendance mondiale et des mécanismes du développement tout comme l'éducation au développement durable au Burkina Faso, soulèvent tout d'abord le problème de l'outil par lequel ces changements de mentalité peuvent s'opérer chez les jeunes. En effet, dans le cas qui est le notre, il est intéressant de se poser la question de savoir comment éduquer au développement durable et à la solidarité internationale par un moyen lui-même sous-développé, historiquement exogène aux sociétés et cultures locales et qu'il continue de déprécier? Les taux bruts de scolarisation dans les différents ordres d'enseignement se présentent comme suit: **02,8%** au préscolaire (3à6 ans) ; **77,6%** au primaire (6à12ans) ; **29,7%** au post-primaire (12 à 16 ans) ; **10,4%** au secondaire et **4,8%**-au supérieur.
On retrouve également des enjeux d'ordre **politique :** consolidation de la démocratie, participation des citoyens aux prises de décision, renforcement de la gouvernance globale et locale, humanisation des relations internationales ; **social :** accès de tous à l'eau potable, autosuffisance alimentaire, accès aux services sociaux de base et de qualité : éducation, santé, logement ;**environnemental :** lutte contre la désertification, changements climatiques dont principalement la sécheresse, l'accélération des pollutions globales, l'accumulation des déchets, la pression des populations sur les forêts, l'expansion des consommations énergétiques ; **économique :** marginalisation économique avec pour conséquence la pauvreté qui frappe les populations.

2.2. Les défis

Les défis du Burkina Faso en matière de développement durable sont globalement ceux relatifs à l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). La convergence des actions prônées dans le cadre des Alpes au Sahel pourrait contribuer grandement à relever en particulier les défis suivants :

- Le défi de la formation et du renforcement des capacités : dans le contexte de la décentralisation, marquée par la jeunesse du processus de communalisation intégrale, le défi qui se pose est celui du renforcement des compétences des communes, des acteurs de la société civile, et des enseignants.

- Le manque de coordination des actions et de partenariats solides

- Le développement de partenariats, la mise en place d'espaces de concertation et de coordination facilite les échanges et favorise une meilleure connaissance de l'autre.

- Le développement de la couverture sanitaire, la lutte contre les pathologies telles que le paludisme, la tuberculose et le VIH Sida sont des défis à gagner à court ou moyen terme.

- Les défis en approvisionnement en eau potable et assainissement.

Conclusion

Des pratiques anciennes de respect de la nature et de solidarité ont existé dans l'Afrique traditionnelle et pourraient contribuer à alimenter la dynamique contemporaine de recherche d'un monde plus juste. L'enjeu pour le Burkina à cette étape de son développement est de savoir allier tradition et modernité. Et l'éducation peut servir de manière déterminante à ce changement car l'introduction de l'EDD-SI à l'école induit la transformation de la relation éducative et invite à se mettre en projet. L'émergence de sujets libres et solidaires passe par là.

BIBLIOGRAPHIE

- Brunel S., *Le développement durable*, PUF, coll. Que sais-je ? Paris, 2004.
- DEP/MENA, *Annuaire statistique de l'éducation 2011*.
- DRDP, *Plan d'action d'éducation environnementale*, sous-secteur éducation de base, 2003.
- Giolito P., *Pédagogie de l'environnement*, Paris, PUF, 1982.
- INSD, *RGPH Résultats définitifs*, 2006.
- Mancebao F., *Le développement durable*, Armand Colin, Paris, 2006.
- MECV, *Stratégie nationale d'éducation environnementale*, Burkina Faso, 2001.
- Morin E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO, Paris, 1999.
- SP/CONEDD, Programme d'action national de lutte contre la désertification, Burkina Faso, 1999.

Pour une valorisation de l'éducation au développement et à la solidarité internationale: **www.educasol.org**

Cristiano GIORDA
Professeur d'enseignement de la géographie à la Faculté d'Education, Université de Turin ;
Conseiller national de l'Association Italienne des Professeurs de géographie

1. 2. Le territoire, la diversité, les inégalités, la coopération.

1.1 Territoire

La notion de territoire occupe une place centrale dans la réflexion des géographes et des autres spécialistes en sciences sociales. Même si chaque définition constitue une limite et est discutable, il faut essayer de délimiter le sens dans lequel nous utilisons ce terme. *Territorio* et *territoire* ont été largement utilisés par les géographes italiens et français, alors que les géographes anglo-saxons utilisent *territory* moins fréquemment et en anglais le terme place (lieu), qui ailleurs a une valeur plus liée aux études sur la perception (le sens du lieu), est peut-être le terme le plus proche de cette notion.
Le Dictionnaire de la Géographie de Lévy et Lussault (2003) propose de reconnaître le territoire comme « Agencement de ressources materielles et symboliques capable de structurer les conditions pratiques de l'existence d'un individu ou d'un collectif social et d'informer en retour cet individu et ce collectif sur sa propre identité » (p. 910), c'est-à-dire comme une forme d'appropriation de l'espace naturel à travers l'action de l'homme (territorialisation), comme configuration spatiale (forme de contrôle et de gouvernement de la part d'une communauté, mais aussi comme zone de diffusion d'une culture ou d'une ethnie) et comme espace autoreférentiel ayant sa propre dimension identitaire (matérielle, mais aussi perceptive, affective et symbolique).
Cette définition est suffisante ici pour considérer que chaque portion habitée par une communauté humaine sur la Terre peut être considérée comme un territoire et que l'aspect le plus important du territoire est sa pluridimensionalité. Cette dernière est formée d'une base physique, d'une ou plusieurs communautés qui y habitent et y développent des activités économiques et des cultures, d'un ensemble reconnaissable d'images, valeurs symboliques, traditions, histoires, objets et représentations qui le rendent reconnaissable depuis l'extérieur et dirigent les processus d'enracinement et d'identification depuis l'intérieur. Chaque territoire a un lien formatif et identitaire très fort avec ses habitants, mais il a également des liens et des relations avec d'autres territoires proches et lointains et cela vaut aussi pour ses habitants qui sont à la fois des citoyens d'une échelle locale et d'une dimension planétaire de relations sociales, écologiques et économiques.

1.2 Diversités et inégalités

Dans le territoire et entre les territoires les géographes portent leur attention sur la variété et l'abondance des éléments qui constituent les bases matérielles et immatérielles de la vie humaine : éléments naturels, culturels, économiques, sociaux. En particulier, les géographes essaient d'identifier les diversités qui sont considérées comme des ressources et des potentiels et les inégalités qui sont considérées comme des facteurs critiques et des problèmes sur lesquels il faut intervenir.
Parmi les inégalités figurent par exemple l'accès aux ressources (eau, énergie, technologie), la pauvreté (économique, culturelle, environnementale), le manque de droits (comme la liberté, l'éducation, l'assistance sanitaire), la dépendance géopolitique.
Parmi les diversités, considérées comme une valeur, figurent les cultures locales, la biodiversité, la variété des relations co-évolutives entre les sociétés humaines et l'environnement, les organisations locales du territoire complexes et diversifiées.
Les diversités et les inégalités cohabitent au même endroit.
Le territoire n'est pas le même pour tous : les défis pour la justice sociale, l'interculture et la durabilité se posent également à l'intérieur du même espace.
La comparaison entre territoires fait ressortir davantage ces diversités et ces inégalités au point que c'est surtout à l'échelle mondiale que les géographes constatent combien la condition de vie de l'homme sur la Terre est diversifiée et ils mettent en évidence les relations, les interactions, les flux d'échange, mais aussi les contrastes, les compétitions, les hiérarchies et les dépendances.

1.3 Coopération

La coopération au développement tend à jouer un rôle très important dans la co-évolution entre territoires. Elle concerne les relations culturelles et économiques, elle exprime une intentionnalité vers le modèle de développement, elle évalue la condition d'utilisation des ressources et dirige les changements de leurs modes d'exploitation. De plus, elle exprime

une intentionnalité pédagogique forte qui mène souvent au déplacement de modèles de développement entre zones différentes de notre planète et produit des flux intenses d'échange d'idées, modèles, coutumes et pratiques. La coopération a pour objet d'intervention les territoires (de départ et d'arrivée) et exprime une intentionnalité pédagogique forte : les potentiels et les risques font l'objet des paragrahes suivants, dont l'objectif central est celui de mettre en évidence le besoin d'une connaissance approfondie et d'une réflexion géographique sur le territoire comme condition préalable pour mettre en oeuvre des relations éducatives ouvertes, démocratiques et basées sur la reconnaissance réciproque, c'est-à-dire sans l'imposition d'un modèle de développement (et de société) sur l'autre.

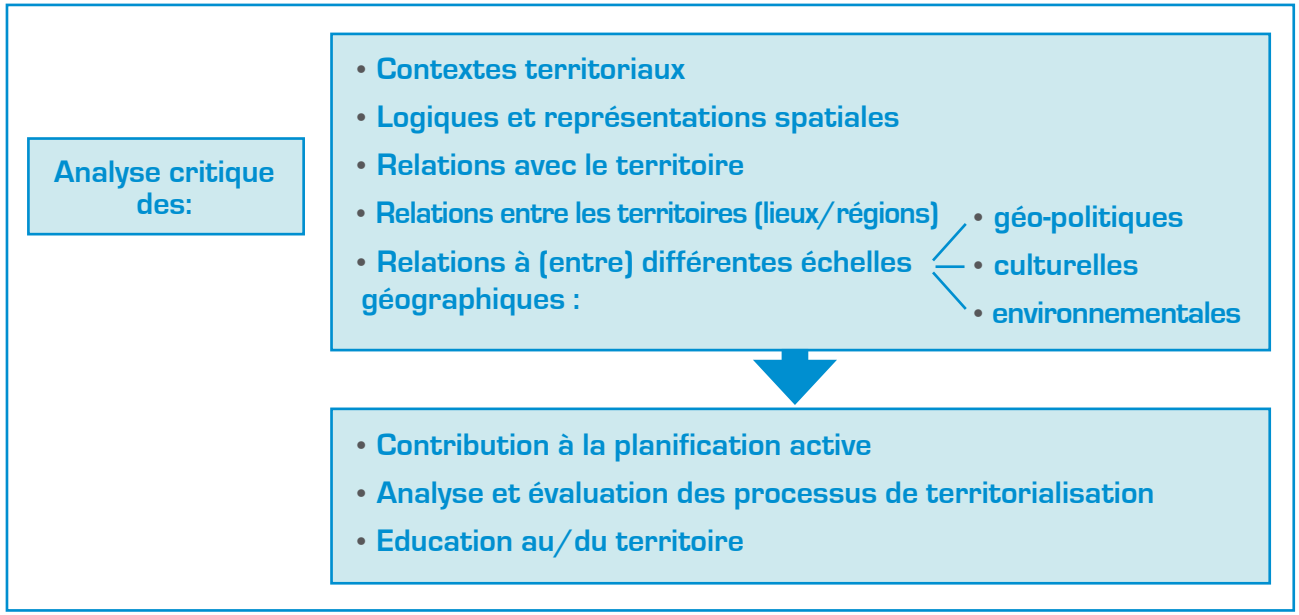
2. Dimensions géographiques de la coopération au développement.

Nous essayons d'énumérer les principaux aspects géographiques liés à l'activité de coopération au développement :

- de nouvelles relations entre les lieux (les expériences de co-évolution impliquent personnes, collectivités, cultures, sociétés, économies, milieux, ressources de territoires différents). Par ex. la coopération décentralisée
- des processus de connaissance des altérités (environnementales, sociales, culturelles, économiques…territoriales) entre personnes de régions de notre planète caractérisées par des inégalités économiques fortes
- un espace vécu est partagé (expérience d'interaction culturelle et d'une nouvelle perception du territoire)
- des relations sociales entre des régions différentes de la planète sont créées (avec un lien fort avec l'intégration, l'interculturalité, la démocratie participative)
- des formes de transfert et de mise en question de modèles de développement sont mises en place (validation de modèles, décentralisation des points de vue, réélaboration active des modèles)
- les actions et les capacités projectuelles visent à diminuer les inégalités et à mettre en valeur les diversités (solidarité et justice sociale)
- chaque projet entraîne en général une intervention sur le paysage et est un acte de territorialisation (transfomation intentionnelle du paysage et du territoire)
- une vision de l'avenir du territoire et de ses relations avec le système-monde est élaborée (capacité projectuelle, cohésion sociale, durabilité)
- c'est une expérience de formation (éducation, conscience, expérience)

Dans cet ensemble varié d'actions, l'étude géographique peut jouer un rôle important dans la connaissance des contextes territoriaux et dans l'analyse critique des relations intérieures/extérieures qui définissent le rôle des acteurs et les conditions actuelles.
Cette connaissance critique est au service des sujets qui ensuite négocient et mettent en œuvre les activités de coopération.
Le schéma suivant résume le rôle analytique et critique que la géographie peut jouer en contribuant à la capacité projectuelle active, à l'étude et à l'évaluation des processus de territorialisation (Bignante, Dansero, Scarpocchi, 2006) et à l'éducation au territoire et du territoire (Giorda, Puttilli, 2011).

La contribution de la géographie à la coopération au développement



3. Un exemple de réflexion géographique pour la coopération internationale : les représentations du système monde.

Un grand nombre de réflexions et d'activités de la coopération internationale est fondé sur une série d'idées et de représentations générales sur le système-monde. Ces généralisations, sur lesquelles reposent les principaux acteurs des politiques internationales (ONU, WTO, les Etats) ne sont pas neutres et ont une forte capacité à orienter nos décisions (Vanolo, 2008).
Le schéma centre-périphérie, malgré la dynamicité de la globalisation, continue de remporter un certain succès dans la définition des régions fortes du point de vue économique et politique à l'échelle planétaire, en les distinguant des régions marginales qui ne sont ni zones de marché ni zones de grande fabrication de produits manufacturés. La fin de la guerre froide a entraîné l'abandon de la différence entre premier monde (occidental - capitaliste), deuxième monde (bloc socialiste) et tiers monde, même si cette expression ne cesse d'être utilisée, souvent comme synonyme de « Pays en voie de développement ».
De plus, si le paramètre d'évaluation du développement est exclusivement ou presque le Produit Intérieur Brut, il faudrait parler de « Pays à économie faible » et de « Pays à économie forte », une distinction qui éviterait des associations entre des évaluations financières et des évaluations culturelles ou sociales.
La dichotomie très simpliste entre le Nord et le Sud du monde, qui est peu correcte à cause de son message néodéterministe implicite, a eu un succès récent. La représentation de la triade globale est plus significative car elle souligne les régions de la consommation (Etats-Unis, Europe occidentale, Japon) et les régions de fabrication de produits (Brésil, Moyen-Orient, Inde-Chine), un schéma qui exclut la moitié de notre planète, une périphérie immense qui ne semble avoir aucun rôle.
Chaque représentation change notre approche opérationnelle. La critique des réprésentations du système monde a une valeur éducative : elle permet de décentrer notre point de vue, de le relativiser, d'en comprendre les limites et d'ouvrir notre esprit à la recherche de connaissances ultérieures.

4. Eduquer au territoire, éduquer le territoire

La valeur pédagogique du territoire peut être double. D'une part, le territoire est formatif en tant qu'espace de vie, de connaissance, d'interaction, au-delà de toute intentionnalité, comme dimension spatiale de notre vie dans le monde, à travers l'expérience qui met en contact avec les altérités environnementales et culturelles qui cohabitent dans le même endroit. D'autre part, le territoire exprime une série d'intentionnalités fortes produites par plusieurs partenaires éducatifs : la famille, l'école, les administrations publiques, les associations, les entreprises et les différents groupes sociaux.
L'éducation au territoire peut donc être décrite comme un projet intentionnel exprimé par un ou plusieurs sujets qui vise à sensibiliser à la valeur de notre espace de vie, à la reconnaissance de ses ressources et de ses aspects critiques, au soin et à la transformation à travers l'engagement collectif de la communauté.
Dans cette perspective, le territoire devient un sujet reconnu collectivement : on éduque au territoire dans le sens de la conscience de sa valeur comme patrimoine de la communauté et de l'humanité, comme base de la cohésion sociale et comme soutien du projet de vie des individus.

Il convient alors de rappeler les principaux objectifs de l'éducation géographique :

- Enseigner à analyser dans une optique d'échelles les changements spatiaux et les interrelations entre les lieux
- Développer une vision géographique du territoire
- Eduquer à la conscience et à la responsabilité dans la gestion des ressources de la planète
- Aborder les questions relatives aux êtres humains et aux espaces
- Contribuer à développer la conscience du monde contemporain et de sa complexité
- Eduquer aux diversités culturelles et à leur diffusion spatiale dans le monde contemporain
- Développer des projets pour des relations durables entre les lieux à l'échelle mondiale

L'éducation au territoire et du territoire peut être l'outil qui permet de construire un *curriculum* géographique qui unifie ces objectifs dirigeant les connaissances vers une évaluation critique de notre espace de vie et vers le développement de capacités opérationnelles pour agir plus consciemment dans des contextes proches et lointains.

Conclusion : le monde en 2050.

Les prochaines décennies vont poser six défis cruciaux pour l'humanité :

- Comment peut-on développer les lieux en abordant le changement provoqué par les processus de mondialisation ?
- Comment peut-on améliorer les conditions de vie de la population mondiale, qui compte 8 milliards de personnes, en diminuant les inégalités et en valorisant les diversités ?
- Comment peut-on connaître et aborder le changement climatique à différents endroits ?
- Comment peut-on reconnaître et faire face à la réorganisation spatiale rapide de l'économie et de la société ?
- Comment peut-on promouvoir la durabilité ?
- Comment peut-on agir sur le développement technologique pour améliorer les conditions de la société et de l'environnement ?

La coopération au développement peut être l'un des outils les plus efficaces pour aborder ces défis vers une citoyenneté planétaire plus ouverte et responsable, mais elle a besoin d'outils conceptuels nouveaux et d'un renouvellement fort des stratégies d'action.
Reconnaître la complexité du territoire et sa valeur pédagogique peut contribuer de manière très utile à atteindre cet objectif.

BIBLIOGRAPHIE D'ORIENTATION

Géographie et coopération au développement :

- Bignante E., Dansero E., Scarpocchi C., *Geografia e cooperazione allo sviluppo*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

Analyse géographique et des inégalités :

- Simonetta C., Giorda C., *Il pianeta che verrà*, Torino, Loescher, 2011 (manuale per la scuola superiore).

Mondialisation et système mondial :

- Murray W. E., *Geographies of Globalization*, London, Routledge, 2006.
- Vanolo A., *Geografia economica del sistema-mondo*, Utet, Torino, 2008.

Education au territoire :

- Giorda C., Puttilli M. (a cura di), *Educare il territorio - educare al territorio. Geografia per la formazione*, Roma, Carocci, 2011.

Concept de territoire :

- Lèvy e Lusualt, *Dictionnaire de la Géographie*, 2003.

Essais du rapporteur les plus récents sur le thème :

- Giorda C., *La cittadinanza planetaria: utopia o progetto geografico?*, in Giorda C., Scarpocchi C., *Insegnare la geopolitica*, Roma, Carocci, 2010.
- Giorda C., *La geografia per educare l'intelligenza spaziale*, in *Scuola e Didattica*, n. 13/2010.
- Giorda C., *Geografia e Cittadinanza e Costituzione. Un percorso integrato per educare ad abitare il proprio territorio, l'Italia, l'Europa e il Pianeta*, in Corradini L, *Cittadinanza e Costituzione, Disciplinarità e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale*, Brescia, Tecnodid, 2009.
- Giorda C., *Una nuova prospettiva per la didattica sui temi dello sviluppo locale e della sostenibilità territoriale*, in Quaglia R., Prino L. E., Scalvo E., *Il gioco nella didattica. Un approccio ludico per la scuola dell'infanzia e primaria*, Trento, Erickson, 2009.

Web :

hypertextes, cartes thématiques, présentations et idées pour des leçons: **www.aiig.it**

Elena FERRERO
Présidente du cours de maîtrise en sciences de l'éducation SEVeN (Studio Evoluzione e Valorizzazione della Natura), Faculté de Sciences Mathématiques, Physiques et Naturelles de l'Université de Turin, Directrice du CISAO (Centro Interdipart. Studi Africa Occ.), membre d'IRIS (Ist. Interunivers. Ric. Interdiscipl. Sostenibilità)

Introduction

Les éléments affectifs qui entrent en jeu dans un jumelage, ainsi que la surprise et l'émerveillement suscité par le contact avec l'autre, favorisent le développement des capacités relationnelles et coopératives de la personne et peuvent fortement encourager l'apprentissage et le développement des capacités cognitives des élèves.
Le parcours de jumelage et de coopération entre des écoles du Piémont et des écoles de la République du Cap Vert repose sur quelques principes généraux qui nécessitaient, lors de la définition commune du projet éducatif, un partage profond et non seulement formel des finalités, de la procédure et des méthodes à suivre.
Les communications avec les partenaires du Sahel ne sont jamais faciles à cause de la distance, des coûts, des différences linguistiques et culturelles ; cette difficulté a toujours été un aspect critique en amont du choix des sujets à développer et en aval de l'évaluation des produits obtenus.
La condition de base fondamentale a été le développement d'un parcours commun sur les sujets choisis et partagés lors de la programmation, en veillant à choisir des sujets significatifs pour les deux partenaires, facilement accessibles dans le contexte scolaire et familial et appartenant possiblement à la réalité quotidienne. Le niveau d'approfondissement pouvait être calibré selon l'âge, mais les sujets étaient les mêmes pour tous les couples de partenaires du jumelage.

A mon avis, un jumelage est une union entre deux communes pour s'entraider et connaître d'autres communautés Erik, 12 ans

Activité théatrale à l'école maternelle en Italie sur les processus effusifs et sur la structure d'un volcan

Méthodologie

On a essayé de partir toujours d'activités concrètes qui offraient une stimulation perceptive, sensorielle et émotionnelle et qui étaient capables d'encourager le plus possible la participation individuelle et l'apprentissage coopératif, aussi bien en salle qu'en dehors de l'école. Si cela n'était possible car il demandait des technologies qui n'étaient pas toujours disponibles, la réalité a été atteinte à travers le dessin uniquement, pourvu que ce dernier soit une représentation individuelle et spontanée de notre façon de penser un objet ou un événement loin du quotidien et de concevoir les processus qui sont hors de notre portée.

Les moments de partage des résultats et de réflexion collective ont permis de mettre en valeur les expériences précédentes de chacun et donner espace à l'utilisation collective des erreurs aux fins d'apprentissage.
Une autre stratégie souvent utilisée consistait à aborder des situations problématiques en essayant de construire des propositions de solution avec les élèves. Ce processus n'a pas été limité à l'analyse des termes du problème et à la discussion critique des solutions proposées, mais il a entraîné une réflexion avec les élèves sur les caractéristiques du parcours d'apprentissage, les difficultés qu'ils ont rencontrées, la surprise, la merveille et la joie de la découverte expérimentée, c'est-à-dire un moment de réflexion sur le parcours réalisé.
Il en découle la possibilité de prendre conscience de la variété des façons de penser, d'accomplir des tâches similaires, de proposer des solutions différentes : chacun voit le monde à travers ses yeux, son esprit, son cœur et ses expériences. Il faut mettre en valeur cette richesse, en évitant tout aplatissement, toute banalisation et homogénéisation de l'apprentissage.

Ecole primaire de Praia, Cap-Vert. Activités expressives sur des thèmes d'éducation à l'environnement et rencontres de réflexion sur le travail réalisé

Le parcours

L'expérience a duré plus de 7 ans et a concerné quelques centaines d'enfants et jeunes (6-15 ans) du Piémont et du Cap Vert qui habitent dans de petits villages ou dans les chefs-lieux.
Les protagonistes ont été idéalement associés par couples afin d'établir, dès le début, une relation personnelle d'amitié. Les classes du Cap Vert sont plus nombreuses que les classes italiennes, mais ce rapport n'a pas toujours constitué un problème. Les observations ont commencé à partir des éléments du paysage qui entoure l'école, élargissant progressivement le domaine d'enquête aussi bien dans l'espace que dans le temps.

Les jeunes se sont aperçus, directement ou à l'aide de membres âgés de leur famille, que les éléments du paysage ne sont pas persistants comme il paraît à première vue, mais ils changent au fil du temps et sont parfois soumis à des variations soudaines et catastrophiques (inondations, séismes, volcans). Ensuite, ils ont observé les effets de la présence anthropique, notamment la présence massive de déchets, leur origine, leur destinée, en comparant toujours les phénomènes et les processus reconnus dans les deux pays.

Cap-Vert : activité de sensibilisation à la possibilité de protéger l'environnement et gérer correctement les déchets : dessins des élèves reproduits sous forme de murs peints par la municipalité de S. Vicente

Conclusions

Du point de vue cognitif, la confrontation a été très fructueuse, car elle a permis de relever les différentes caractéristiques des deux pays (Piémont et Cap-Vert), aussi bien les caractéristiques les plus évidentes, liées à la lithologie et à la morphologie du territoire que les caractéristiques les plus indirectes liées à la latitude et au climat.
Du point de vue affectif et de la connaissance émotionnelle, la comparaison a mis en évidence des ressemblances surprenantes en termes de façons de jouer et de se comporter en famille, de pratique scolaire et de comportements peu respectueux de l'environnement et de ses équilibres délicats, d'utilisation durable des ressources (de l'eau notamment), mais aussi de réutilisation et recyclage de certains matériaux.

Remerciements

La contribution financière de la Région Piémont accordée aux projets proposés par le CISAO et les Fonds Ministériels CIPE 2004 ont permis l'échange des matériels produits par les élèves, l'analyse des matériels selon les critères de la recherche didactique dans le domaine des Sciences de la Nature et de l'Education à la Durabilité [1], [2], [10], [11], [12], la communication des résultats à des Congrès nationaux et internationaux [3], [5], [6], [7], [9] et la production de matériel didactique bilingue [4], [8] qui a été distribué aux écoles du Piémont et de Cap Vert qui ont participé à cette expérience et à plusieurs autres communautés.

BIBLIOGRAPHIE

- Alfieri F., Arca' M., Guidoni P., *I modi di fare scienze: come programmare, gestire, verificare*, IRRSAE Piemonte; Bollati Boringhieri, 2000, pp. 604 [1].

- Cavallini G., *La formazione dei concetti scientifici. Senso comune, scienza, apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze, 1995, pp. 511 [2].

- Ferrero E., Cappa A., Lovesio P., Prando R., Molinaro E., Mortara G., *Proposte di educazione alla sostenibilità attraverso un progetto di gemellaggio e cooperazione*. Atti del 3rd World Environmental Education Congress: pp. 121-125 [3]. Torino (Italy) 2-6 Ottobre 2005, 2006.

- Ferrero E., Gimigliano D., *Le Concezioni Spontanee nelle Scienze della Terra. Vulcani, terremoti ed alluvioni visti dagli allievi della scuola primaria e secondaria*, Regione Piemonte, Settore Affari Internazionali e Comunitari, Sistema di Cooperazione Decentrata. Editore: Comune di Refrancore (AT). Prima edizione agosto 2007, 2007, pp. 55 [4].

- Ferrero E., Gimigliano D., Mortara G., *Perception des risques géologiques à travers un parcours interculturel. Jumelage entre les écoles du Piemont (Italie) et de la République du Cap Vert*. Actes 4° Colloque Interunivers. Turin-Sahel. Université Abdou Moumouni de Niamey (Niger), 10-12 gennaio 2007, 2007, pp. 282-293 [5].

- Ferrero E., Di Rocco D., Calvo A., Capuano S., Mortara G., *La perception du concept de déchet en lien avec les dynamiques des systèmes naturels. Un parcours didactique dans l'enseignement obligatoire du Piémont et du Cap-Vert*. 5e Colloque Interunivers. Turin - Sahel, Bobo-Dioulasso 10-12.04.2009, Resumés des Communications: 11, 2009 [6].

- Ferrero E., Magagna A., Ranzenigo A.C., avec la collaboration de Bicchi E., Morando M., Ruggiero A., *Coopération internationale: la réalisation d'Expositions Thématiques comme moyen d'éducation au développement durable environnemental*. 5e Colloque Interunivers.Turin-Sahel, Bobo-Dioulasso, Burkina-Faso 10-12.04.2009, Resumes des Communications: 10, 2009 [7].

- Ferrero E., Ranzenigo A.C., *Conoscere per convivere con il vulcano*, Ed. Comune di Bra (CN), 2009, pp. 67 [8].

- Gimigliano D., Ferrero E., *Quelle education scientifique pour favoriser la protection de l'environnement?* Actes 4° Colloque Interunivers.Turin- Sahel. Université Abdou Moumouni de Niamey (Niger), 10-12 gennaio 2007, 2007, pp. 260-268 [9].

- GHOSE S., *From hands-on to mind-on: creativity in science museums*, in: Museums of Modern Science - Nobel Symposium (S. Lindqvist ed), Science history Publications, USA, 112, 2000, pp. 117-127 [10].

- Hayes D., Symington D., Martin M., *Drawing during science activity in the primary school*, Internat. Journal of Science Education, 16, 1994, pp. 265-277 [11].

- Minutti L., Vescovi A., *La formazione delle rappresentazioni mentali e dei concetti. L'importanza delle immagini e dei modelli nella didattica*, Naturalmente XI, 4, 1998, pp. 43-48 [12].

PARTIE 4

La co-construction de parcours éducatifs dans l'éducation au développement durable et la solidarité internationale

Jean-Paul ROBIN, Professeur d'Economie Politique et Formateur EDD, Rex EDD Rectorat de Grenoble
Nathalie CARENCO, Chargée de mission Education au Développement Durable, Rectorat de Grenoble

Si le partenariat est toujours un atout en matière d'éducation, il prend des formes et des modalités différentes selon les situations et les pays et exige toujours réflexion partagée et prise de risques assumée. Mais n'oublions pas que dans tous les cas les partenariats menés par les équipes éducatives au sein de l'Education Nationale sont sous la responsabilité de l'institution.

1. Le partenariat
... un atout éducatif en général
...et un apport particulier de l'international

Le partenariat en EDD-SI associe des acteurs pluriels (institutions, associations collectivités et entreprises…) ici et là-bas. Il permet d'articuler les problématiques locales et de confronter les situations d'ici et d'ailleurs.
En valorisant les liens entre les situations locales et globales il permet de comprendre les interrelations qui se nouent entre les divers acteurs liés à la problématique que doit résoudre le partenariat.
Il doit être multiple pour permettre une dynamique d'échanges et une confrontation de points de vue.
Par leurs compétences différentes et leurs complémentarités, les acteurs du partenariat enrichissent les contenus disciplinaires et permettent l'évolution de la conscience des élèves.
Le partenariat apporte à la réflexion et aux actions conduites une ouverture à la réalité de la vie et à la réalité de terrain, à l'interdépendance internationale et donc à la complexité.
Il offre à l'école une approche de la diversité des valeurs et donc la possibilité de la prise en compte de l'autre…Il organise ainsi les différences autour de la perspective commune d'une construction éducative complémentaire et bénéfique.
Il permet à l'élève de changer ses rapports aux apprentissages et dans ce sens le partenariat est pleinement au bénéfice de l'élève. C'est donc une plus value en terme d'informations mais aussi en terme d'éducation.

2. Les types de partenariat diffèrent les uns des autres...

Les collectivités territoriales, les entreprises et les associations sont des partenaires potentiels d'EDD-SI selon des modalités différentes.

2.1 Les types de partenaires

Les collectivités territoriales, lieux décentralisés de décision, sont des acteurs incontournables au niveau local et immédiat.
Par les coopérations décentralisées elles offrent un lien avec l'international.
Les entreprises (dirigeants et salariés), acteurs de la vie sociale et économique locale sont, par la mondialisation, en lien avec le reste du monde.
Les associations spécialistes des questions portées par la société civile ouverte à des thèmes (biodiversité, pauvreté, agriculture,...) abordent par leurs réseaux les dimensions locales et internationales.
Chacun de ces partenaires est ainsi susceptible d'apporter un regard local et une approche internationale.

2.2. Les types de partenariat (*)

Le « partenariat utilitariste » offre un regard …un apport ponctuel. C'est un partenariat court dans le temps.
Le « partenariat constructiviste » permet de passer de l'information simple à des activités concrètes, des actions de terrain, permettant une prise de conscience autre de la réalité et souvent de la complexité. C'est une action construite ensemble. Ce partenariat est de durée plus longue
Le « partenariat d'utopie créatrice » se veut construction et création collective. Il doit permettre de construire dans le temps des changements, des représentations, des mentalités et des pratiques nouvelles. Il doit permettre une approche des choix, de la complexité de ces choix dans un contexte global . Il s'inscrit dans le long terme.

(*) selon la terminologie de Yannick Bruxelle

2.3 L'ouverture à l'international des partenariats

Au niveau international cette typologie des partenaires et des partenariats permet de relativiser les situations, facilite les comparaisons, pour dégager tant les dissemblances que les ressemblances ici et là bas. Il facilite les évolutions des représentations de chacun, favorise la prise de conscience des interdépendances et peut ouvrir sur des actions par delà les frontières.

3. Une construction qui doit être réfléchie

Le partenariat, et tout particulièrement le partenariat international, est un espace d'inter culturalité où s'entrechoquent l'imaginaire individuel, la représentation collective et les contraintes institutionnelles. Il impose donc une démarche rigoureuse :

- Que chacun des partenaires identifie bien tant de son point de vue et que de ses valeurs, les objectifs de son action.
- Que les partenaires, ensemble, clarifient l'intérêt et déterminent les objectifs du partenariat.
- Ils pourront alors définir la contribution et la répartition des rôles de chacun.
- Ils pourront alors collectivement apprécier et évaluer le travail et les résultats de ce partenariat.

Si le partenariat international pose parfois de réelles difficultés d'organisation et de compréhension, il exige une attention particulière aux points suivants et devra tenir compte des registres ci-dessous :

- prise en compte des conflits de valeurs et des processus identitaires
- impact des différences de perception du temps et de ses dimensions
- confrontation des différentes manières de mobiliser les ressources, les forces et les compétences
- Identification d'enjeux multiples, différents voire convergents ou divergents, ici et la bas, tant pour les individus que pour les groupes et les institutions.
- reconnaissance que tout partenariat est métissage

Des clarifications devront être faites entre les partenaires, sur le rôle de chacun, tant au niveau des compétences avancées que des outils utilisés ainsi qu'en ce qui concerne les financements apportés ou reçus. Dès lors, la négociation partenariale, tant locale qu'internationale, se situera toujours dans les tensions suivantes :

- Contrainte / liberté
- Clarté / obscurité
- Partages / monopôle
- Conflit / alliance
- Opposition / coopération
- …

Schema 1: Réfléchir au partenariat

Répartition des tâches		
Partenaires 1	Partenaires 2	Partenaires 3
Objectif du partenariat		

Répartition des tâches			
Partenaires / Type de Partenariat	Partenaires 1	Partenaires 2	Partenaires 3
Type 1 : regard Utilisation d'un point de vue			
Type 2 : action construite ensemble			
Type 3: synergie projet construit ensemble (démarche et action)			

4. Les risques

Tout partenariat s'inscrit dans une volonté de résoudre un problème dans un contexte réel où influence, hasard et incertitude conduisent à une prise de risque.
Ces risques sont …
…que l'on tende vers un « militantisme » plutôt qu'une « éducation à… »
….que l'EDD s'enferme dans une seule dimension et que l'on s'oriente vers une approche réduite à l'environnement (environnementalisme), réduite à l'économie (économisme), réduite à la nature (naturalisme), réduite à l'individu (individualisme)…etc...etc...
…que « travailler avec » présente un risque de brouillage des identités de chacun et de confusion des responsabilités
…qu'en termes de SI on s'oriente vers la culpabilisation, vers la culture de la charité et idéologie du don…

5. L'évaluation du partenariat

Evaluer, c'est donner de la valeur à…
Il s'agit d'évaluer en quoi les acteurs du partenariat et leur relation à la problématique commune vont permettre de donner de la valeur au projet d'EDD-SI.
Réfléchir à la construction du partenariat c'est se poser les questions autour de critères permettant d'émettre une appréciation en termes d'EDD-SI.
Les signes concrets et observables de cette construction doivent être mesurables grâce à des indicateurs. Ces indicateurs permettent d'apprécier ou non qu'une production présente les caractéristiques attendues en EDD-SI.
Les critères doivent être pensés et construits pour évaluer le « travailler ensemble », le « système partenariat » et les « effets du partenariat »
« Le travailler ensemble » permet de définir un objectif commun.
« Le système partenariat » doit permettre à l'élève de prendre conscience de sa place dans la complexité, le mouvement, la dynamique de la société.
Les critères doivent donc prendre en compte la différence d'expertise des partenaires, les interdépendances et la complexité, les enjeux et les choix.
Le croisement des regards, les actions menées ensemble et la mise en synergie des compétences, des moyens et des intérêts permettent de faire évoluer les perceptions et les représentations, et ainsi favorisent une mise à distance par rapport à des savoirs subjectifs.
Les effets du partenariat peuvent être mesurés à diverses échelles : l'établissement, la démarche pédagogique et l'élève
On prendra donc en compte pour apprécier la valeur du partenariat l'évolution des pratiques et des mentalités chez tous les acteurs.

Les signes suivants :

- la prise en compte de l'autre,
- l'adaptation des modes de réponses aux problèmes d'EDD-SI ,
- la sortie de la culpabilité…
- le repositionnement quant à la pratique du don,

Sont autant d'indicateurs qui permettent d'évaluer :

- l'engagement
- la prise de responsabilité

Le partenariat EDD-SI contribue ainsi à l'émancipation de l'élève à partir des valeurs : Autonomie… Tolérance - Respect…Solidarité…Responsabilité…
Il peut se matérialisé par la fiche à la page suivante.

Travailler en partenariat exige que l'on se sente libre et engagé. « Être partenaire » doit permettre d'apprendre à se sentir co responsables de la complémentarité et des bénéfices attendus.
Le partenariat s'inscrit dans l' EDD-SI s'il est construit pour permettre de saisir la complexité, par une démarche critique et consciente tournée vers les choix humains à faire ici et là-bas. Le partenariat est EDD-SI s'il permet de prendre en compte « l'autre » par delà les frontières...de tous ordres.

Schema 2: Evaluation du partenariat dans un projet EDD-SI

Partenariat	Critère	Indicateurs	Résultats de la réflexion			
Construction du « Travailler ensemble » (la méthode partenariale)	Objectifs réfléchis ensemble	Les objectifs de chacun des partenaires ont été identifiés	1	2	3	4
		Les objectifs du partenariat ont été clarifiés	1	2	3	4
		Les rôles de chacun ont été définis	1	2	3	4
		Chacun connaît les contraintes et atouts institutionnels dans lesquels s'inscrit le partenariat	1	2	3	4
Construction du « système partenariat » 1. Plus value du croisement des regards des partenaires 2. Plus value des actions EDD-SI menées ensemble 3. Plus value d'une mise en synergie complète des forces (intérêt, moyens, compétences) de chacun des partenaires	Valorisation de la différence d'expertises des partenaires	Les contenus disciplinaires sont enrichis par les apports des partenaires	1	2	3	4
		Les connaissances sont confrontées à la réalité des pratiques spécifiques des partenaires	1	2	3	4
		La relativité des différents points de vue est apparente	1	2	3	4
	Valorisation de l'interdépendance des partenaires	L'action favorise la prise de conscience et de responsabilité, ici et là bas	1	2	3	4
		L'action favorise l'activation des réseaux locaux tant au Sud qu'au Nord	1	2	3	4
		L'action n'est pas univoque mais réciproque	1	2	3	4
		L'action favorise des valorisations mutuelles	1	2	3	4
	Mise en valeur de la complexité	Les forces sont identifiées ici et là-bas	1	2	3	4
		Les interdépendances sont repérées de part et d'autre	1	2	3	4
		Les solutions en relations avec les divers contextes, sont analysées et envisagées	1	2	3	4
	Valorisation des enjeux et des choix possibles (Education au choix)	Le partenariat est équilibré et les compétences complémentaires des partenaires sont exploitées	1	2	3	4
		Les choix collectifs sont adaptés aux contextes ici et là bas	1	2	3	4
		La relativité du temps est intégrée dans les solutions proposées de part et d'autres	1	2	3	4
Les effets du partenariat	Evolution des pratiques et des mentalités (chez tous les acteurs : Elèves, communauté éducative, partenaires)	interrogation et repositionnement quant à la pratique du don (ne pas faire du don une finalité du partenariat)	1	2	3	4
		Prendre connaissance de l'autre de manière réciproque	1	2	3	4
		Transformation et adaptation des modes de réponses aux problèmes EDD-SI	1	2	3	4
		Remise en cause des représentations et des habitudes de chacun ici et la bas	1	2	3	4
		Sortie ou de la culpabilité par une meilleure connaissance du « terrain » et donc de « l'autre »	1	2	3	4

Piera GIODA
Groupe Education à la Citoyenneté Mondiale du Consortium des Ong Piémontaises,
Présidente de l'ONG CISV et coordinatrice de la Plateforme Italienne pour l'Education au Développement

1. Faire de la coopération internationale à l'école ?

Dans le monde entier, l'école est en train de changer entre ombres et lumières. De la volonté de comprendre la nouvelle condition de l'homme planétaire aux luttes pour la défense du droit à l'éducation pour tous (un droit qui ne doit jamais être considéré comme acquis, même dans les pays les plus riches !).
Un exemple de la transformation qui concerne l'école est le changement des programmes scolaires qui a été mis en place, à des moments successifs, à partir des années 2000 par plusieurs pays, y compris l'Italie [1].

Dans le document de fondation des Nouvelles Indications Nationales , le Ministère de l'Education italien écrivait que « *Notre école doit former des citoyens italiens qui sont à la fois des citoyens de l'Europe et du monde. Les problèmes les plus importants qui concernent actuellement notre continent et l'ensemble de l'humanité ne peuvent pas être abordés et résolus à l'intérieur des frontières nationales traditionnelles, mais seulement à travers la compréhension de l'appartenance à de grandes traditions communes, à une communauté européenne et planétaire qui partagent la même destinée. Pour que les élèves acquièrent cette compréhension, il faut que l'école les aide à mettre en relation les multiples expériences culturelles accomplies à plusieurs endroits et à plusieurs époques de l'histoire européenne et de l'histoire de l'humanité. L'école est le lieu où l'on élabore le présent grâce à la rencontre de passé et futur, mémoire et projet* » [2].

Les ONG du COP sont des associations internationales actives depuis 40 ans en Afrique et en Amérique du Sud mais aussi dans le Piémont et ont acquis des compétences importantes qui leur permettent de participer à cette recherche culturelle : la capacité de dialogue entre personnes différentes, la décentralisation des points de vue, la construction de réseaux sociaux sur le territoire, la pensée globale appliquée à l'action locale.
La coopération internationale décentralisée, fondée sur le partenariat et la relation entre communautés, est un engagement constant en faveur de l'accès à la connaissance et des processus d'inclusion et cohésion sociale. L'éducation exerce un rôle fondamental dans le chemin vers la coresponsabilité et l'action commune avec tous les partenaires avec lesquels nous agissons dans les pays du Nord et du Sud du monde.
Pour cette raison, nous sommes en train de collaborer au processus de renouvellement de l'école dans les différents pays où nous sommes actifs, en adoptant une vision partagée avec plusieurs enseignants et chercheurs du monde entier : la transformation interculturelle du contexte actuel de connaissances, matières et programmes scolaires ne peut pas se limiter à ajouter des thèmes et des perspectives d'envergure européenne et mondiale. Il n'est pas possible d'agir uniquement par extension en ajoutant une touche d'exotisme à ce qui est traditionnel et local ou bien en passant magiquement de la culture d'origine à une autre culture qui nous est étrangère.
Le savoir et la didactique acquièrent une envergure interculturelle et mondiale lorsqu'on affine la mémoire critique de la tradition à laquelle nous appartenons, la connaissance du territoire local qui nous permet de nous comparer aux autres et de dialoguer avec les autres, lorsqu'on cherche les sources du savoir de façon plurielle et polycentrique, lorsqu'on expérimente des voyages aller-retour entre les cultures, des dialogues entre des mondes différents, en apprenant à reconnaître un horizon plus vaste pour tous, un horizon qui est non seulement la somme des cultures du monde mais qui les met en marche et les fait se rencontrer.

[1] En Italie, plusieurs réformes de l'école se sont succédées : la réforme De Mauro en 2000, la réforme Moratti en 2003, la réforme Fioroni en 2007 et la réforme Gelmini en 2010.

[2] Cultura, Scuola Persona, MPI, Roma 2007

2. Introduire les problèmes du développement durable et de la solidarité dans les programmes scolaires.

Pour agir dans cette direction l'école possède le programme, un outil qui n'est pas une liste de choses à faire, de sujets à cocher, de règles auxquelles il faut obéir, mais un outil de recherche, de réflexivité, de lecture des besoins et de capacité projectuelle.
En Italie, les premières « Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia della scuola primaria » [3], (Indications nationales pour le curriculum de l'école maternelle et de l'école primaire) ont été émises en 2007, alors que les indications pour les lycées ont été émises en 2010 avec le même titre [4], ces indications étaient différentes des *Programmes Ministériels* passés qui ne donnaient pas d'indications mais des règles. Les enseignants se basent sur ces indications pour définir le travail didactique avec autonomie de projet, d'organisation, de recherche et de développement.
L'école peut construire son Plan de formation et ses programmes de façon autonome avec la collaboration du territoire. Selon le profil éducatif, culturel et professionnel de l'élève [5] ,« l'élaboration des projets des institutions scolaires à travers le dialogue entre les membres de la communauté qui éduque, le territoire, les réseaux formels et informels qui trouve son issue naturelle dans le Plan de l'offre formative ; la liberté de l'enseignant et sa capacité à adopter des méthodologies appropriées aux classes et à chaque élève » sont les facteurs décisifs « visant le succès formatif ».

[3] Voir www.indire.it/indicazioni/show_attach.php?id_cnt=4709

[4] Voir http://nuovilicei.indire.it/content/index.php?action=lettura&id_m=7782&id_cnt=10497

[5] annexé au Règlement 2010 des lycées, qui constitue le préambule aux Indications pour les Lycées.

3. Chantiers méthodologiques dans 85 écoles du Piémont.

Au sein du projet « Des Alpes au Sahel » les écoles ont collaboré avec les collectivités locales et territoriales, les chercheurs universitaires et les éducateurs du COP, avec qui elles ont mis en place des *chantiers méthodologiques*, selon la définition de Marc Noailly, qui ont intégré la coopération décentralisée avec l'éducation à la citoyenneté mondiale, à la durabilité, à la solidarité internationale.
Les fondements de la méthode de travail peuvent être résumés comme suit :

3.1. Elaborer ensemble des projets *« par problèmes »*

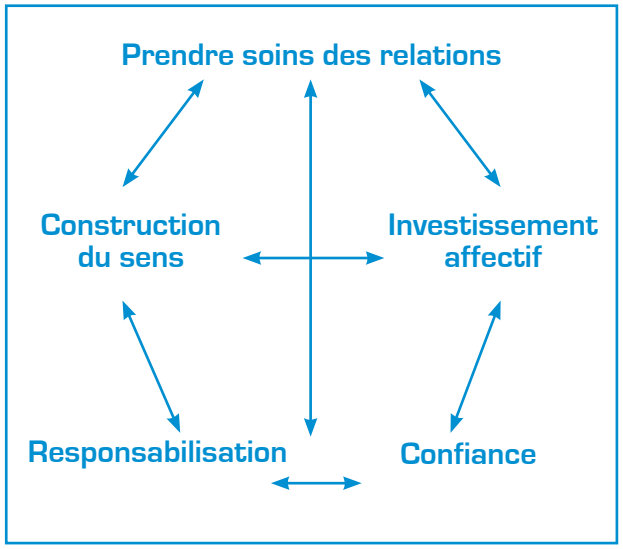
« Pas de problèmes, pas d'histoire » écrivait le grand historien français Lucien Fèbvre.
Aujourd'hui, on dirait « Pas de problèmes, pas d'éducation à l'environnement et à la solidarité internationale ». Travailler par problèmes est la principale méthode permettant d'intégrer les points de vue des différentes matières et des différents partenaires territoriaux. Il s'agit d'identifier les problèmes que les enseignants et les éducateurs peuvent aborder ensemble.
Des problèmes significatifs pour l'élève qui se trouve au milieu du processus d'apprentissage.
Des problèmes qui appartiennent aux différents territoires avec lesquels nous souhaitons dialoguer.
Des problèmes qui engendrent de nouvelles visions et de nouvelles formes de coopération.
Un problème n'existe pas en soi ; c'est une construction cognitive, individuelle et sociale. « Pour exister, les problèmes doivent être pensés ». Il faut que quelqu'un se représente un enchaînement d'éléments, d'événements, d'hypothèses causales au sein d'un contexte qui lui donne un sens et qui le définit justement comme un problème.
Lors des rencontres préalables, école par école, les questions à aborder ont été bien définies en utilisant aussi le site pédagogique « en cours de construction » du projet comme boussole d'orientation avec ses portes d'accès à des thèmes interdisciplinaires et globaux : eau, alimentation, déchets, utilisation des ressources naturelles, énergie.
Le problème choisi était ensuite articulé dans ses composantes possibles, pour élaborer les objectifs ponctuels à atteindre dans le processus d'apprentissage, les activités à programmer, les ressources et les outils didactiques à chercher (jeux, vidéos, histoires, photos…) pour stimuler la curiosité et motiver la « fatigue d'apprendre » de nouvelles notions et de nouveaux points de vue.
Cela a entraîné la naissance d'expériences très riches du point de vue interculturel et territorial qui, par exemple, ont permis de mettre en contact 4 écoles de Vercelli, Lyon, Folonzo (Burkina Faso), St. Louis (Sénégal). Dans ce cas, le projet a porté sur l'exploration de la rivière qui traverse le territoire en découvrant son histoire, ses représentations culturelles, son importance pour l'économie locale et les risques environnementaux qu'on est train de courir dans chacun des quatre pays. Le projet a porté également sur les échanges sur des problèmes plus spécifiques comme par exemple ce qu'on mange au petit-déjeuner à Turin et à Louga (Sénégal), pour réfléchir sur les principes de l'alimentation saine, sur les différentes habitudes culturelles (pour lesquelles tous les goûts sont bons !), mais aussi sur l'importance de consommer des produits locaux à kilomètre zéro, aussi bien en Europe qu'en Afrique.

3.2. Construire des réseaux territoriaux pour éduquer

Le territoire accueille des réseaux actifs de relations (locales, régionales, nationales et « globales »), des connaissances et des capacités à utiliser les ressources locales sans les dissiper qui constituent des éléments précieux pour les nouvelles générations qui fréquentent les écoles.

Les « systèmes locaux territoriaux » sont le lieu où il est possible de nouer des pactes opérationnels et éducatifs et constituent donc le contexte et, pour certains aspects, l'objectif de notre élaboration de projets éducatifs. Ces systèmes peuvent produire une Valeur Ajoutée : plus d'efficacité, plus de visibilité, plus de ressources.

Le vrai problème est que la construction de réseaux n'est pas « obligatoire », non plus du point de vue bureaucratique ; elle n'est pas aussi facile que l'écriture d'une notion dans un projet, mais elle demande :



Le réseau qui peut aider l'efficacité de l'éducation à l'école n'est pas la somme de plusieurs sujets, mais une communauté qui apprend, partage et se transforme, ce qui rend le défi encore plus difficile et fascinant. Le processus de création et de développement de réseaux peut être fragile et incertain, mais aussi créatif et joyeux, car il permet de rencontrer des personnes, d'apprendre et d'engendrer de nouvelles initiatives.

Aux fins de la construction de ces systèmes territoriaux dans le cadre du projet « Des Alpes au Sahel », les enseignements appris par les ONG du COP dans le travail social qu'elles ont réalisées pour accompagner les communes piémontaises et les communes du Sahel dans les projets de coopération décentralisée au cours de la période 2005-2011 se sont avérés significatifs.

L'accompagnement et la facilitation des relations ont été mis à la disposition des écoles. Les résultats atteints dans les écoles où ces ingrédients ont été bien mélangés sont clairs :

- volonté de continuer à travailler même au-delà du terme du projet ;
- participation de nouveaux partenaires territoriaux ;
- synergies et collaborations entre collectivités territoriales qui n'ont jamais été expérimentées auparavant ;
- liens entre partenaires italiens et africains qui durent au fil du temps.

Aujourd'hui, le grand défi consiste à soutenir, à l'avenir, les parcours mis en place, à partager ces relations, ces expériences et ces capacités, à faire ressortir et mettre en valeur des ressources et des compétences locales en consacrant plus d'espace à l'analyse, à l'évaluation, à la réflexion et au débat, au service de tous les acteurs territoriaux.

3.3. Chercher une idée partagée de qualité de l'Education.

Des ententes, des lignes directrices sont nécessaires pour travailler ensemble (école, ONG, collectivités locales, universités…). Il faut, par exemple, partager une idée de qualité de l'éducation, même au sein d'une vision dialogique de la qualité et d'un processus de recherche constant.

Les ONG du COP ont apporté au dialogue structuré qu'elles ont mené avec plusieurs parties prenantes au sein du projet « Des Alpes au Sahel » le fruit du partage de pratiques et de recherche que les ONG italiennes ont réalisé au cours des 10 dernières années.

L'expression « Education au développement », qui a été utilisée en Italie à partir des années 80 pour indiquer les activités éducatives liées à la Coopération Internationale [6], contient, selon plusieurs pédagogues et les opérateurs de la Coopération Internationale Italienne, des éléments d'inadéquation et nécessite une nouvelle formulation de formes et contenus.

On met en question la notion de développement, considérée comme croissance au sein d'un processus linéaire basé sur le progrès scientifique et technologique, le soi-disant « paradigme de la modernisation occidentale ». Les impacts négatifs du développement d'une minorité de la population mondiale sont tellement importants qu'il pa-

[6] C'est la définition donnée par l'Etat italien qui établit l'engagement de coopération internationale. L'activité de coopération comprend : h) la promotion de programmes d'éducation aux thèmes du développement, y compris à l'école, et d'initiatives visant l'intensification des échanges culturels entre l'Italie et les Pays en voie de développement, surtout vis-à-vis des plus jeunes » (L.49/87, art.2, alinéa h)

raît difficile de continuer à les considérer comme « les effets secondaires du progrès ». Le « réductionnisme économique », qui est à la base de l'unidimensionnalité de la notion de développement, a été dépourvu de son côté inacceptable qui ignore complètement le rôle central des droits de l'homme, la durabilité et la notion de biens en commun et a été sérieusement mis en question et soumis à une déconstruction critique. Cependant, cette nouvelle définition peut encore contenir un élément de l'ancienne définition de développement, c'est-à-dire la tension vers l'espoir d'amélioration de la vie humaine. Tout en gardant la spécificité de la notion passée d' « éducation au développement », on discute alors la nécessité de déconstruire l'EAD et de la redéfinir selon l'esprit de l'éducation à une citoyenneté mondiale. Une éducation qui a pour horizon, méthode et objet d'action la relation entre personnes, cultures et thèmes. Une proposition organisée autour de valeurs fondamentales comme les droits de l'homme, la légalité, l'importance et le respect de la diversité, le dialogue entre cultures, l'interdépendance réciproque et le besoin d'un développement durable du point de vue économique, social et environnemental.

Le processus de réflexion critique a été entamé grâce à l'écriture, partagée et participée par des centaines d'associations, d'une Charte des principes de l'Education à la Citoyenneté Mondiale [7], , c'est-à-dire un processus d'apprentissage qui :

- rend les personnes protagonistes de leur parcours de croissance et de prise de conscience
- permet de « voir » les connexions qui existent sur les grands problèmes que la communauté internationale doit aborder pour un développement humain et durable
- permet de comprendre les problèmes mondiaux et d'agir en tant que citoyens au niveau individuel et collectif pour réaliser des changements
- favorise le contact entre les territoires et les personnes du Nord et du Sud du monde pour un apprentissage réciproque et pour nouer des relations de solidarité et d'échange
- permet d'élaborer des projets de changement *avec et dans nos territoires*, pour coopérer avec d'autres territoires [8].

[7] Les documents et les expériences éducatives du COP sont réunis sur
http://www.ongpiemonte.it/index.php/category/attivita-piemonte/progetti-educativi

La Plate-forme italienne d'éducation à la citoyenneté a sa communauté Internet sur
http://piattaformaitaliana.ning.com

[8] Voir la Carta dei principi della Educazione alla Cittadinanza mondiale in http://piattaformaitaliana.ning.com

BIBLIOGRAPHIE

- Luatti L. (a cura di), *Il mondo in classe, Educare alla cittadinanza nella scuola multiculturale*, UCODEP, Arezzo, 2006.
- Tosolini A., Zoletto D., *Acqua e intercultura*, EMI, Bologna, 2007.
- Brunelli C., Cipollari G., Pratissoli M., Quagliani M.G, *Oltre l'etnocentrismo, I saperi della scuola al di là dell'Occidente*, EMI, Bologna, 2007.
- Galiero M. (a cura di), *Educare per una cittadinanza globale*, EMI, Bologna, 2009.
- Luatti L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma, 2009.
- Tosolini A., *Comparare*, Centro Studi Erickson, Trento, 2011.

PARTIE 5
Que faut-il évaluer et comment en EDD-SI ?

Cristina COGGI, Professeur ordinaire de Pédagogie Expérimentale - Université de Turin (paragraphes 1 et 2)
Paola RICCHIARDI, Chercheur en Pédagogie Expérimentale - Université de Turin (paragraphes 3 et 4)

L'évaluation des projets d'éducation et des interventions réalisées est la condition pour mettre en valeur les actions menées et pour améliorer les actions futures. C'est un passage important et inéluctable de tout programme éducatif. La planification d'un système d'évaluation pose cependant une série de problèmes, notamment pour les programmes complexes comme ceux proposés par le projet « Des Alpes au Sahel », qui sont caractérisés par une intégration originale entre des interventions centrées sur l' « Education à la solidarité internationale » et des actions visant le « Développement durable ». D'autre part, l'évaluation offre de nombreux avantages que nous résumerons ci-après. Nous montrerons comment structurer un plan d'évaluation et nous proposerons des outils de relevé à titre d'exemple.

1. 2. Difficultés d'évaluation de programmes complexes

L'éducation au « développement durable » et à la « solidarité internationale » n'a pas d'évaluation. Il s'agit de projets articulés dont les résultats sont considérés comme difficiles à apprécier. On se limite fréquemment à l'approbation perçue qui ne tient pas suffisamment compte de l'efficacité des interventions.
De plus, l'évaluation de ces programmes pose une série de difficultés liées à la définition des finalités, des objets et des temps de l'évaluation et à la détermination des destinataires et des acteurs du processus d'évaluation.

1.1. L'objet de l'évaluation : quoi évaluer ?

Problèmes de définition des finalités

L'un des problèmes de l'évaluation des programmes est représenté par l'ambiguïté de la définition des finalités des programmes. Par exemple, la définition d' « éducation au développement » n'est pas univoque. Un rapport européen [1] a repéré, à travers les différents pays, 19 notions différentes de *Development Education* (éducation à la citoyenneté globale, à la durabilité, à la paix, à l'interculturalité, à la solidarité internationale, à l'environnement, aux droits de l'homme…).

Processus de planification et/ou résultats obtenus ?

Aujourd'hui, les processus de planification, réalisation et documentation des projets sont évalués attentivement [2] en ayant recours à des données descriptives, même statistiques (liées, par exemple, à la quantité de sujets et d'organismes concernés, au nombre d'heures consacrées...), et aux résultats relatifs aux perceptions d'efficacité chez quelques acteurs.
Ce sont des éléments qui donnent un tableau synthétique des ressources effectivement engagées dans le projet et de l'appréciation obtenue mais qui n'éclairent pas complètement les *résultats d'efficacité*.

Quels résultats ?

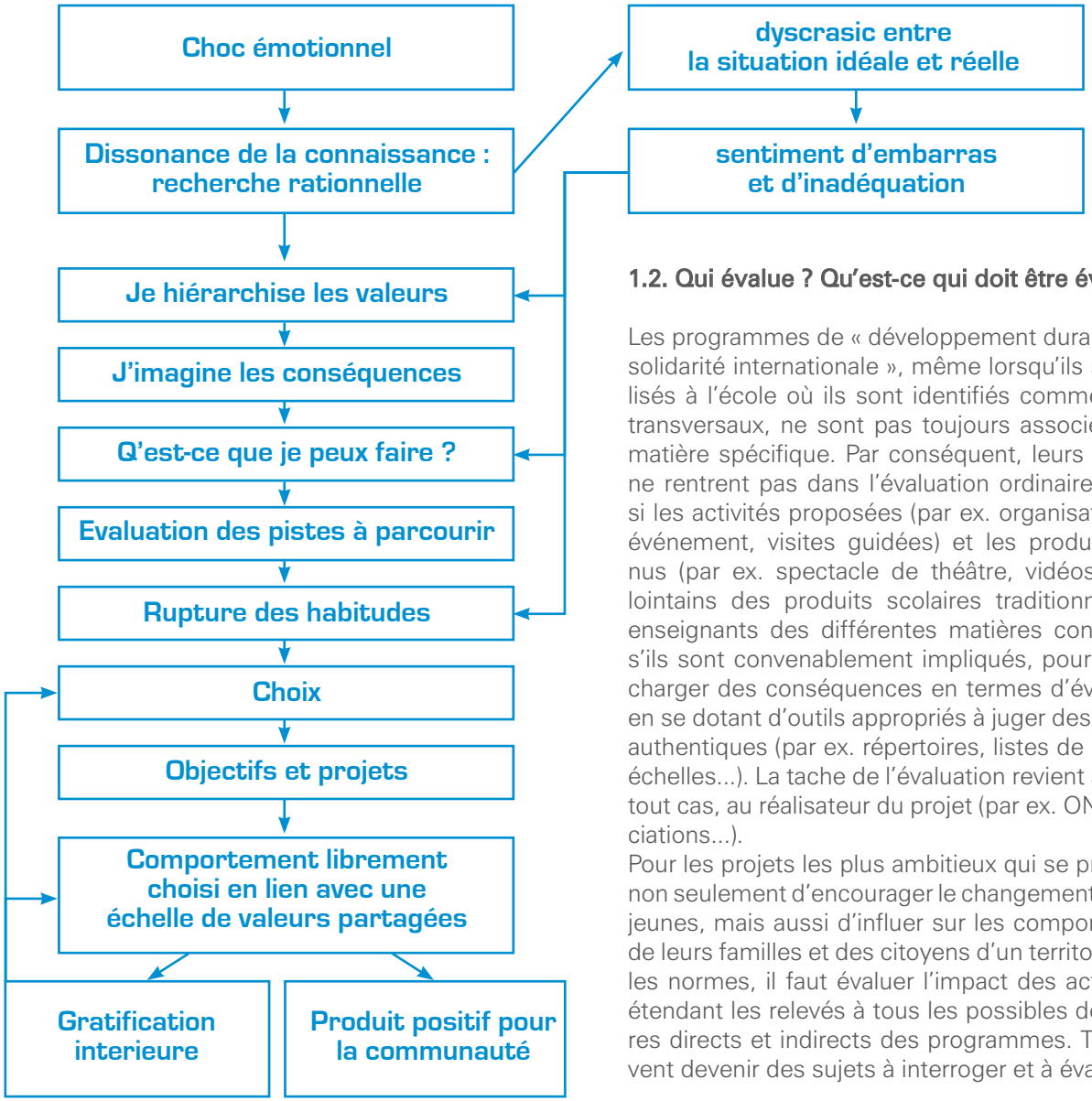
L'analyse des résultats est complexe car les résultats concernent **plusieurs aspects**.
Les programmes en question prévoient d'habitude l'intégration de plusieurs interventions, dont chacune poursuit plusieurs buts et agit sur différentes caractéristiques des destinataires.
Chaque objectif important devrait être déterminé de façon claire, lié à l'action didactique et évalué individuellement pour obtenir des résultats fiables.
En ce qui concerne les destinataires directs, c'est-à-dire les élèves, les résultats des interventions prévoient des processus et des produits d'apprentissage qui peuvent être rapportés à la sphère cognitive, émotionnelle-affective et comportementale.
En ce qui concerne les aspects *cognitifs* on peut s'attendre à des variations de connaissances, de convictions, un développement de la compréhension, de la capacité critique (jugement) et de la créativité.
Alors que pour les aspects *affectifs* figurent des changements d'attitudes, d'empathie, de valeurs et de motivations. Le changement peut concerner les *aspects relationnels et comportementaux* (variation d'actions et de styles de vie) et impliquer des groupes de personnes plus ou moins larges.

[1] Development Education and the School Curriculum in the European Union, 2006; www.deeep.org.

[2] Pour les projets d'Education à l'environnement, la Région du Piémont a adopté, par exemple, le système S.I.Qua. (http://www.regione.piemonte.it/ambiente/tutela_amb/dwd/siqua.pdf).

A court terme ou à long terme ?

Les programmes présentent des résultats à court terme et à long terme. Les premiers concernent la réalisation des objectifs, c'est-à-dire les changements de connaissances, attitudes, valeurs, capacités et comportements, qui ont été observés pendant ou immédiatement après le programme. Ce sont des éléments importants, mais il faut vérifier la permanence des notions acquises au fil du temps pour ne pas surestimer l'efficacité des interventions réalisées. D'autre part, il faut effectuer des relevés après quelque temps pour ne pas négliger les transformations qui nécessitent une maturation de plus longue durée. Les études longitudinales sont difficiles à mettre en place, mais elles sont importantes parce qu'elles permettent de déterminer ce qui reste vraiment des programmes dans la vie des individus.
Même si les analyses sont centrées sur le *changement personnel à long terme*, il faut prendre en compte toutes les étapes du parcours de mobilisation de l'individu, car un seul programme de courte durée ne pourrait entamer qu'une partie de ce processus. Selon le modèle de processus que nous présenterons (fig. 1), le parcours de changement d'actions et styles de vie prévoit les étapes suivantes : perception de la discordance entre le comportement actuel et les nouvelles informations reçues, un passage éventuel pour reformuler la hiérarchie des valeurs qui mène à supposer un changement, à formuler de nouveaux objectifs et à essayer de les mettre en œuvre. Pour certaines personnes les passages sont plus explicites, tandis que pour d'autres personnes ils restent implicites.



Modèle de processus : changement d'actions et styles de vie (C. Coggi, P. Ricchiardi)

1.2. Qui évalue ? Qu'est-ce qui doit être évalué ?

Les programmes de « développement durable » et « solidarité internationale », même lorsqu'ils sont réalisés à l'école où ils sont identifiés comme projets transversaux, ne sont pas toujours associés à une matière spécifique. Par conséquent, leurs résultats ne rentrent pas dans l'évaluation ordinaire, surtout si les activités proposées (par ex. organisation d'un événement, visites guidées) et les produits obtenus (par ex. spectacle de théâtre, vidéos…) sont lointains des produits scolaires traditionnels. Les enseignants des différentes matières concernées, s'ils sont convenablement impliqués, pourraient se charger des conséquences en termes d'évaluation, en se dotant d'outils appropriés à juger des produits authentiques (par ex. répertoires, listes de contrôle, échelles...). La tache de l'évaluation revient aussi, en tout cas, au réalisateur du projet (par ex. ONG, associations...).
Pour les projets les plus ambitieux qui se proposent non seulement d'encourager le changement chez les jeunes, mais aussi d'influer sur les comportements de leurs familles et des citoyens d'un territoire et sur les normes, il faut évaluer l'impact des actions, en étendant les relevés à tous les possibles destinataires directs et indirects des programmes. Tous peuvent devenir des sujets à interroger et à évaluer.

2. Avantages de l'évaluation des résultats

Le processus d'évaluation des résultats d'un projet, même s'il est onéreux, s'avère très utile pour le programme car il mène à *expliciter les objectifs* à atteindre et à repenser les parcours en vue de ces objectifs. De plus, il permet d'identifier *le bénéficiaire* de l'intervention. Le feedback du processus aide à *améliorer la cohérence du système* et la pertinence des stratégies adoptées. La communication de l'évaluation permet de *mettre en valeur* indirectement le projet, en démontrant la valeur de l'expérience aux décideurs, aux opérateurs et aux élèves.
L'évaluation des résultats des programmes transversaux donne aux enseignants l'occasion d'apprécier chez les jeunes des compétences différentes de celles qui sont habituellement considérées à l'école. Elargir le spectre des expériences évaluées et évaluables peut donc augmenter l'estime de soi et la motivation des élèves et donner de bons résultats, notamment s'il s'agit d'élèves dont le parcours individuel est marqué par des échecs à répétition. L'implication dans ces activités peut leur donner de nouvelles indications d'orientation.

3. Critères pour la construction d'un système d'évaluation

Nous fournirons ci-après quelques indications relatives aux étapes nécessaires pour construire un système d'évaluation.

Etape 1
Identifier les finalités des interventions de formation *(par ex. comprendre le sens et les implications de la citoyenneté globale)*, **gli obiettivi** *(par ex. connaître les causes de l'effet de serre et les comportements les plus appropriés pour le limiter)* **et les compétences promues** *(par ex. apprendre à organiser un événement de sensibilisation au tri des déchets ; réaliser un petit panneau solaire).*

Etape 2
Définir clairement les notions à évaluer, en passant de propriétés génériques avec des définitions qui ne sont pas toujours partagées à des formulations univoques, appropriées à l'âge considéré, en déterminant pour chaque notion les indicateurs (comportements observables chez les élèves) et en formulant des degrés ou des niveaux de ces indicateurs.

Etape 3
Établir les moments pour l'évaluation (diagnostic d'entrée, relevés in itinere, évaluation finale, suivi à long terme).

Etape 4
Choisir ou structurer les outils appropriés.

Etape 5
Analyser les résultats quantitatifs et qualitatifs ; contrôler la validité et la fidélité des mesures, définir les stratégies de communication des résultats les plus appropriées selon les destinataires.

Etape 6
Réviser et améliorer le programme. L'évaluation met en relief les finalités qui sont difficiles à atteindre et qui peuvent être documentées et encourage souvent à mieux définir et à rendre opérationnels les objectifs à atteindre. La non-réalisation d'un objectif mène à repenser les activités, les temps, l'adéquation des propositions par rapport à l'âge.

4. Exemples de stratégies d'évaluation et outils

Nous proposons ci-après quelques exemples d'outils d'évaluation des élèves qui ont été conçus pour les parcours d' « Education au développement et à la solidarité internationale » qui se proposent de promouvoir le « changement ». Nous indiquons des outils de relevé pour chacun des éléments impliqués dans la transformation : développement des connaissances et de la compréhension ; variation de valeurs et d'attitudes ; développement des capacités de jugement, de l'empathie, de la capacité de solution des problèmes et de transformation des attitudes.

a) **Développement des connaissances et de la compréhension.** Il est possible de proposer des outils d'évaluation oraux et écrits pour identifier l'acquisition des informations, la transformation de connaissances précédentes, la mise en relations des notions, l'application à de nouveaux contextes et l'acquisition de nouveaux *insights (par ex. épreuves objectives ou cartes conceptuelles).*

b) **Changement de valeur et d'attitudes.** Il est possible d'avoir recours à des échelles d'auto-évaluation et d'hétéro-évaluation ; questionnaires, dissertations ; épreuves d'évaluation authentique *(par ex. Soumettre aux jeunes des choix qui obligent à hiérarchiser les valeurs : « Préfériez-vous être un manager de succès d'une multinationale qui exploit les Pays du Sud du monde ou bien être un employé dans un magasin qui met en valeur l'artisanat des pays pauvres » ; « Si vous étiez un metteur en scène, préfériez-vous réaliser un film d'action à succès ou un film qui dénonce l'exploitation des pays pauvres ? »).*

c) **Acquisition de la capacité de jugement.** Il est possible de proposer des situations critiques de prise de décisions *(par ex. Soumettre les jeunes à des « dilemmes » comme celui-ci : « Votre téléphone portable ne marche plus. Un ami vous offre la possibilité d'avoir un nouveau portable de dernière génération. Que pensez-vous et que faites-vous ? »).*

d) **Sensibilisation aux problèmes d'empathie.** Il est possible d'adopter des épreuves capables de détecter les émotions et les sentiments face à des difficultés d'autrui, à des situations d'injustice... et la capacité à acquérir le point de vue des autres. D'habitude, il s'agit d'outils qui se servent de matériel visuel, filmique, musical à même d'activer la partie émotionnelle et qui sont suivis d'un essai individuel, d'une discussion collective... Des listes de contrôle d'observation pour les enseignants/éducateurs seront nécessaires pour l'évaluation des résultats.
Par exemple, il est possible d'observer, au moyen d'une liste de contrôle ou d'une échelle d'évaluation, avant et après une intervention, afin d'augmenter l'empathie, l'attitude des enfants dans un jeu vidéo comme « Food Force » qui prévoit la distribution simulée d'aliments aux populations en difficulté.

e) **Acquisition de la capacité à déterminer des stratégies pour résoudre les problèmes.** Il est possible d'utiliser le *problem solving* complexe par groupes. On peut soumettre le problème suivant aux jeunes : *« Vous savez que la famille d'un jeune de votre classe a des difficultés économiques : un seul salaire de 1 800 euros pour cinq frères. Essayez de comprendre, en demandant à vos parents, combien cette famille dépense pour le loyer, les factures, les courses, l'école, le bus. Cherchez sur le territoire des solutions pour soutenir la famille et imaginez comment elle peut économiser en réduisant la consommation d'électricité et d'eau. Trouvez des modes pour les aider »***. Les jeunes peuvent être invités à analyser le problème en groupe et à formuler des hypothèses de solution.

f) **Transformation des comportements et incitation au changement des autres.** Ces changements peuvent être documentés dans un journal de bord ou bien à l'aide d'un profil d'auto-évaluation avant et après l'intervention.

Pour les projets qui concernent ensemble les Pays du Nord et du Sud du monde, quelques éléments supplémentaires doivent être pris en compte. En premier lieu, les objectifs doivent être très clairs aussi bien pour les élèves du Nord que pour ceux du Sud du monde.
Si l'objectif est la sensibilisation à une autre culture, pour documenter les résultats il est possible de demander, par exemple, un bref essai, en fournissant une trace comme celle qui suit : « Voilà la photo d'un jeune du même âge que vous et qui habite au Rwanda (ou en Italie), prise dans le laboratoire de sciences. Essayez de décrire sa journée sur la base de ce que vous avez appris lors des échanges ». Le projet peut aussi prévoir la réalisation d'un produit ou la résolution conjointe d'un problème complexe. Supposons, par exemple, qu'une ONG active au Pérou demande de soutenir la vente à l'étranger de produits artisanaux réalisés par une école professionnelle située dans les Andes. Les élèves italiens pourraient étudier, en interagissant avec les élèves péruviens, des stratégies de marketing efficaces comme la réalisation d'un site Internet ou l'organisation d'un salon. Dans ce cas, pour évaluer les résultats, il est possible d'utiliser une liste de contrôle visant à relever la capacité à résoudre les problèmes chez les deux groupes d'élèves, un répertoire d'évaluation du problem solving et du produit réalisé.

BIBLIOGRAPHIE

- Graugnard G., Oliveira A.M., *Education au developpement et a la solidarite internationale. Comment autoevaluer ses actions?*, Ciedel, Lyon, 2009.
- Nikolopoulou A., Abraham T., Mirbagheri F., *Education for Sustainable Development Challenges, Strategies and Practices in a Globalizing World*, Sage Publications, London, 2010.
- Storrs G., *Evaluation in development education: Crossing borders' in Policy & Practice*, A Development Education Review, 11, 2010, pp. 7-21.

Evaluation et Education au Développement Durable et à la Solidarité Internationale (EDD-SI)

Jean-Paul ROBIN, Professeur d'Economie Politique et Formateur EDD, Rex EDD Rectorat de Grenoble
Nathalie CARENCO, Chargée de mission EDD Rectorat de Grenoble

L'Education au Développement Durable - Solidarité Internationale (EDD-SI) constitue un registre incontournable dans le système éducatif français depuis les circulaires de généralisation (Circulaires de 2004, de 2007 et 2009 EDD-SI). Les enseignants, tant dans le cadre de leurs programmes qu'à partir de projets interdisciplinaires ou à travers la mise en place des E3D (Etablissements en Démarche de Développement Durable) tentent de tracer des pistes innovantes dans ce domaine aux contours bien flous. Des acteurs multiples (Collectivités territoriales, associations, cabinet-conseils…) se sont saisis de cet espace et viennent proposer, aux enseignants des projets clés en mains, des actions originales, des valises pédagogiques, des outils… tous plus attrayants les uns que les autres….mais dont il est bien difficile d'apprécier l'intérêt et la pertinence au regard des exigences éducatives et pédagogiques dont la responsabilité incombe à l'éducation nationale.

Eduquer au développement durable porte davantage une exigence de méthode qu'une attente de résultat immédiat. C'est le propre de toutes les « éducations à …» confiées au système éducatif et qui déclinent en catégories multiples l'Education tout court ! Il en va de même pour Eduquer au Développement Durable et à la Solidarité Internationale.

En prenant appui sur les propositions du site ministériel Eduscol (www.eduscol.education.fr), un petit groupe « Eval EDD » au sein du groupe de formateurs Education au Développement Durable de l'Académie de Grenoble, s'attache à construire quelques outils pour clarifier les attentes du système éducatif en Education au Développement Durable. Dans le cadre du projet « des Alpes au Sahel » il a essayé de nourrir sa réflexion et de renforcer la dimension Solidarité Internationale de son travail.

Ce travail de recherche autour de « l'Evaluation en EDD-SI », récuse à priori l'idée qu'une note « EDD » ou « EDD-SI » puisse être attribuée à un élève par un professeur ou un collectif quelconque, pas davantage qu'une note EDD ou EDD-SI soit attribuée au Baccalauréat comme le suggèrent certaines officines. Il s'agit, par contre d'approcher les dispositifs pédagogiques mis en œuvre en précisant les points de passages utiles ou nécessaires pour cette EDD et pour l'EDD-SI. On verra l'impossible solution de continuité entre ces deux éléments et l'illusion de séparer « Education au Développement Durable » de « Solidarité Internationale ».

Cette recherche réinterroge fortement les pratiques d'évaluations tournées vers la mesure d'un résultat pour se centrer sur un processus pédagogique dans toute sa complexité. Comme le médecin, dans le champ complexe de l'humain, le pédagogue, dans le même champ, est astreint non pas à une obligation de résultats, mais à une obligation de moyens…Il doit mettre en œuvre, en fonction des connaissances et méthodes, les moyens disponibles pour aider l'élève sur son chemin d'éducation.

S'agissant de l'EDD-SI, il nous parait nécessaire de clarifier les « points de passage » utiles (obligés ?). C'est bien cette exploration des points clés qui constitue **l'évaluation de la démarche**, ou pour le dire autrement, l'identification des critères de qualités d'une démarche EDD-SI. Nous proposons ici un premier « Tableau », résultat d'un travail interdisciplinaire, testé dans plusieurs formations, tableau sur lequel nous souhaitons les réactions de chacun afin de poursuivre l'aventure de la création en commun d'un outil d'évaluation de nos pratiques. Il présente trois registres « indispensables » pour une démarche d'activité EDD ou EDD-SI. Chacun de ces registres se décline, sans hiérarchie, en trois sous-ensembles (eux-mêmes décomposables, sans hiérarchie, en plusieurs éléments) que l'activité EDD ou EDD-SI devrait parcourir. Ils nous paraissent nécessaires car caractéristiques d'une telle démarche. Une façon, pour nous, d'apprécier les projets auxquels nous sommes associés et les formations que nous produisons en EDD ou EDD-SI.

L'Education au Développement Durable ou Education au Développement Durable et à la Solidarité Internationale nous contraignent à « renouveler la pédagogie »…Puissent-elles nous aider à modifier notre regard sur l'évaluation, sa conception et ses modalités.

Trois types de travaux ont été conduits à ce propos par le Groupe « Eval EDD » du Rectorat de Grenoble en lien avec l'opération « des Alpes au Sahel » :

- des travaux sur l'évaluation des démarches pédagogiques : Les travaux ci-dessous ciblent **l'évaluation des « démarches ou des parcours pédagogiques »**. En complément de cette présentation, le site pédagogique « Londoo Tiloo » (www.londootiloo.org) , propose des fiches / outils d'évaluation **plus précises ou plus synthétiques**, des fiches d'évaluation **des démarches de projets** en EDD-SI, des outils d'évaluation des **démarches partenariales** en EDD-SI, …etc… Les fiches de présentation des stages de formation des formateurs EDD-SI, constituent autant d'outils issu de ces travaux en partenariat.
- des travaux sur **l'évaluation des compétences élèves**. Des outils, tant outils de formation qu'outils d'auto évaluation par les élève eux-mêmes, sont également disponibles sur le site.
- des travaux sur **l'évaluation des « dynamiques d'établissement »** engagés dans l'EDD-SI (Ex : Etablissement en Démarche de Développement Durable E3D) qui proposent sur le site des outils d'évaluation plus ciblés sur la démarche globale de l'établissement, en tant que territoire d'Education au Développement durable et à la Solidarité Internationale.

Il s'agit donc de s'interroger sur les approches ou parcours pratiqués en matière d'EDD ou EDD-SI : qu'attendons-nous d'une formation du citoyen ? Qu'attendons-nous de l'éducation et de son « effet éducatif » ? Que le citoyen ou futur citoyen puisse se comporter en personne « libre », libre de ses choix ! C'est-à-dire en personne informée (maîtrise de connaissances et savoir), consciente de sa propre situation et de sa position (compréhension, réflexion) et alors pleinement responsable de ses choix (capacité à faire des choix).

L'EDD (ou EDD-SI) nous invite à avancer dans ce triple (et unique) cheminement… en sollicitant chacun de ces trois registres où prise de recul et esprit critique sont convoqués à chaque instant. C'est le rôle de toute démarche éducative en EDD-SI que d'aider à avancer sur ce triple chemin.

1. Informer, apprendre à maîtriser l'information et à connaître...base du processus éducatif.

Aider à s'informer vise à permettre à l'élève de connaître une réalité qui se décline (ou se cache) dans des champs disciplinaires multiples et croisés. L'Education au Développement Durable doit permettre de croiser plusieurs champs de connaissances, plusieurs champs scientifiques. L'interdisciplinarité, qui permet de croiser ces champs scientifiques, ces champs de la connaissance est donc un premier levier en EDD.

La réalité se saisit en des niveaux combinés : dans le domaine du temps (court terme, moyen terme, long terme, ou selon des chronologies ou encore selon des dynamiques évolutives qui n'ont pas toutes les mêmes significations.), dans le domaine des espaces (local / mondial) ou encore dans le domaine des forces (des plus faibles ou plus déterminantes)… L'Education au Développement Durable doit permettre de croiser ces « niveaux ou hiérarchies» différents pour donner sens au réel. L'EDD doit permettre (et l'EDD-SI impose) de croiser les échelles de phénomènes par lesquelles on les observe ou on les prend en compte, on les saisit… L'approche multi-scalaire constitue ainsi un autre levier nécessaire en EDD-SI…permettant de considérer ces diversités d'échelles dans leurs interrelations.

La réalité est le produit d'acteurs (tant au niveau local qu'au niveau international) dont les finalités se distinguent les unes des autres et interagissent. L'EDD doit permettre de prendre en compte cette diversité d'acteurs pesant sur le réel. L'approche partenariale s'impose alors en EDD-SI, comme une nécessité pour accéder concrètement à cette diversité des acteurs, de leurs points de vue, de leurs valeurs mais aussi de la hiérarchie de leurs forces .

Il nous semble que la prise en compte de ces trois registres : diversités des champs de connaissances ou disciplines scolaires, diversité des échelles d'observation et d'analyse et diversité des acteurs… constituent une sorte de trépied de l'EDD-SI. Il s'agit bien d'appréhender la diversité des domaines ou champs de la connaissance, des échelles de perception ou niveaux d'observation et de la variété des acteurs…qui constituent la réalité des sociétés… par des approches interdisciplinaires, multidimensionnelles et multi-partenariale.

Approches	
Interdisciplinaires	Les champs scientifiques
Multidimensionnelles	Les échelles
Multi partenariales	Les acteurs

Ces approches interdisciplinaires, approches multidimensionnelles et approches multi-partenariales peuvent être précisées en termes de pratiques pédagogiques aussi diverses qu'utiles.

Approches	Registres
Interdisciplinaire : les champs scientifiques	Entrées (sensible, expérientielle, discursive)
	Raisonnement (linéaire, analytique, systémique)
	Domaines (social, environnemental, économique)
Multidimensionnelles : les échelles	Spatiale (local, régional, national, européenne, internationale)
	Temporelle (court terme, moyen terme, long terme)
	Forces (accessoire, puissante, déterminante)
Pluri-partenariales : les acteurs	Valeurs (solidarité/individualisme, laïcité/intolérance, civisme/anomie)
	Points de vue (croyance, opinion, connaissance)
	Objectifs (différents, convergents/divergents, coopératifs / Conflictuels)

Nous disposons ainsi d'une première série d'éléments de qualités des dispositifs ou parcours pédagogiques en EDD-SI, identifiant les qualités de l'exploration du champ des connaissances dans une perspective EDD-SI.

2. Aborder et affronter la complexité des sociétés pour pouvoir apprécier et donner de la valeur, de l'importance aux enjeux qui sont au cœur de celles-ci ...

Dès lors le futur citoyen doit être conscient des forces qui agissent au sein de la société et des phénomènes qu'il observe et veut décrypter…Il doit être en mesure de percevoir et d'identifier les forces en jeu, les leviers ou freins en actions dans la société, leur interrelations…pour saisir où se situent les tensions clés, les nœuds essentiels, les lieux de « destruction créatrices », cad de mouvement, de renouvellement, d'évolution…L'aider à se poser des questions, à identifier les problèmes qui peuvent se poser ici ou là, pour les articuler autour des ressorts fondamentaux de la société à travers des problématiques…telle est une mission de l'enseignant ou de l'éducateur.
La recherche de réponses, de solutions ou l'identification des enjeux majeurs permet d'avancer dans la compréhension des phénomènes globaux des sociétés.
Il s'agit ainsi de saisir la complexité de ces sociétés par la prise en compte des leviers et des freins qui agissent en elles, les relations qui se nouent et se dénouent dans la cohérence ou l'incohérence de la dynamique sociétale…et qui constituent autant de rapports de forces, de débats ou d'enjeux en son sein.
L'approche systémique et la problématisation (interrogation: question, problème, problématique…et clarification doivent permettre d'identifier l'imbrication des enjeux) constituent autant de leviers méthodologiques nécessaires.

Approches	
systémique	La complexité
problématisée	Les enjeux

Approches systémiques et problématiques se complètent pour saisir la complexité et le sens des situations ou des phénomènes et permettre à « l'apprenant » de se situer lui-même. Deux leviers doivent être systématiquement exploités en termes de démarche ou d'approches pédagogiques : l'approche systémique qui permet d'aborder la réalité dans toute sa complexité…et la problématisation qui permet d'accéder à la diversité des enjeux , des possibles à un moment donné.

Approches	Registres
Systémique : La complexité	Leviers et freins : différences, diversité, complexité
	Type de relation : directe, rétroactive/dialectique, interdépendance/réseau
	Cohérence/incohérence : de l'acteur, de la structure, du système
Problématisée : les enjeux	Imbrication : différences, diversité, complexité
	Interrogation : question, problème, problématique
	Clarification : réponse, solution, enjeux

Nous disposons ainsi d'une deuxième série d'éléments de qualités des dispositifs en EDD-SI, identifiant les qualités du parcours pédagogique dans la perspective EDD-SI.

3. Comprendre la complexité des sociétés... et de ses enjeux pour être capable de faire des choix malgré l'incertitude du présent et du devenir...

Chaque élève doit apprendre à se déterminer dans la diversité des choix possibles (apprendre à construire son point de vue, à le présenter et le défendre, avec ou contre les autres…) C'est tout un travail autour de l'argumentation qui doit se faire en EDD tant par l'observation des autres (l'EDD-SI est ici particulièrement précieuse !) que par la mise en pratique au sein de groupes de travail. Il s'agit bien de lui permettre de se situer dans la société en appréhendant les divers niveaux et rapports de gouvernance pour qu'il puisse choisir et être lui aussi acteur de son devenir au sein de cette société.
L'éducation au choix constitue la perspective de l'EDD. Une approche décisionnelle doit aider l'élève à clarifier ses propres démarches, se forger ses propres arguments construire ses propres choix… d'une façon autonome, libre et responsable. La laïcité s'impose ici comme clé de voûte.

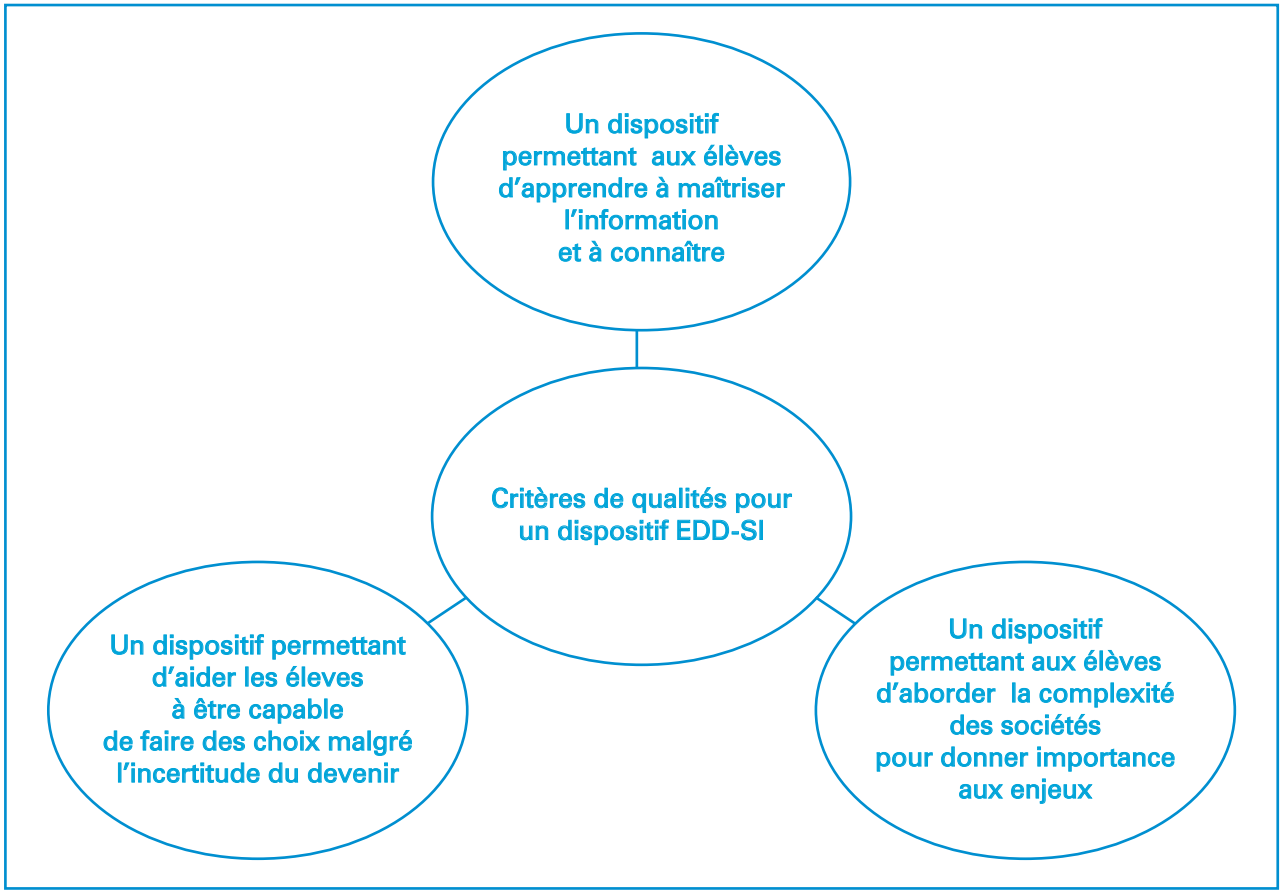
Approche décisionnelle	Registres
Les choix	Position : affirmation, argument, argumentation
	Gouvernance : individuelle, collective, institutionnelle
	Action : sensibilisation, réflexion, production/action

Nous disposons ainsi d'une troisième série de qualités des dispositifs en EDD-SI, identifiant les qualités du parcours pédagogique dans la perspective EDD-SI.

Tous ces éléments peuvent être regroupés dans un seul tableau, ou dans un schéma général que voici ci-dessous. A chaque bulle nous raccrochons un des tableaux ci-dessus.

De surcroît chacun des tableaux peut être précisé par des fiches disponibles sur le site pédagogique (www.londootiloo.org)

D'autres tableaux et outils seront disponibles sur le site « Londoo Tiloo » pour préciser ces divers éléments et permettre à chacun d'auto-évaluer ce qu'il fait.



CONCLUSIONS

Développement Durable et Solidarité Internationale ... Un sujet de rencontres, des Alpes au Sahel

DÉVELOPPEMENT DURABLE - SOLIDARITÉ INTERNATIONALE ... UN SUJET DE RENCONTRES, DES ALPES AU SAHEL

Le programme *Des Alpes au Sahel* mis en œuvre de 2009 à 2011 a été avant tout un programme de coopération franco italien entre des collectivités locales, des établissements d'enseignement, des associations du Piémont et de Rhône Alpes.
Il a montré qu'un travail conjoint, complémentaire, commun était possible entre les champs de l'environnement, du développement durable et les domaines de la solidarité internationale.

Des concepts réappropriés ...

Malgré une adhésion assez spontanée et positive des publics cible, aussi bien aux questions environnementales qu'humanitaires ou de coopération, la mise en route du programme a montré la nécessité d'un temps préalable de relecture des concepts sous jacents : protection de l'environnement, développement durable, solidarité internationale, coopération décentralisée … Il est intéressant de constater que, parfois, des acteurs d'un même domaine appréhendent très différemment le contenu de termes très largement employés, mais rarement définis.

Les collectivités locales, tout comme les pédagogues et les experts, ont leur terminologie qui n'est pas toujours partagée. L'un des acquis à travers le site pédagogique est la contribution du programme à un corpus de concepts de base partagé par tous.

Il apparaît également plus clairement que l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale (EDD-SI) ne doit pas être confondue avec la coopération internationale. Nous avons ressenti la nécessité, pour le domaine éducatif, d'abandonner le vocabulaire du « projet » qui renvoie trop au projet de coopération au sens matériel du terme. En parlant de projet d'Education au développement durable et à la solidarité internationale, les acteurs pensent trop souvent « action concrète sur le terrain » autrement dit envoi de matériel, action de solidarité au sens de « l'aide à une population démunie. »

Or ce n'est pas de cela qu'il s'agit. Le programme *« Des Alpes au Sahel »* reposait sur la volonté de ses initiateurs de rendre les jeunes, les enseignants et les animateurs plus conscients de la nécessité de penser le développement durable dans la complexité et dans différentes échelles de territoire. La solidarité internationale était ici entendue comme le fait de partager du niveau le plus local jusqu'à l'échelle internationale, des enjeux communs tels que la préservation de la biodiversité, la crise financière internationale, ou la montée des tensions identitaires.

L'hypothèse initiale à l'origine du projet, d'une éducation complémentaire à la solidarité internationale et au développement durable, si elle semblait souhaitable, possible d'un point de vue intellectuel, devait cependant être confrontée aux pratiques et aux habitudes des différents types d'acteurs.
Le programme des Alpes au Sahel a montré que le pari de réunir des acteurs divers, mais conjointement concernés par le développement durable et la solidarité internationale, était possible par delà les réticences réciproques initiales. Réunir des acteurs est toujours un travail de patience : réunir ne s'impose pas (ou sans succès) mais peut seulement être proposé … Chacun doit y trouver un espace intéressant et possible pour lui-même de renforcement, d'amélioration, de consolidation de son propre champ d'activités.

Ainsi le programme devait être construit comme un espace de dialogue ouvert, d'échanges, de confrontations et non comme une construction collective d'une vision normative qui, ensuite, pourrait être enseignée !

Le programme Des Alpes au Sahel n'est pas un programme avec une fin, un débat achevé, mais plutôt l'ouverture d'un espace d'évolution des pratiques pédagogiques à poursuivre. Les 3 années du programme l'ont rendu possible.

Le sujet était ambitieux et risqué car la solidarité internationale d'une part, et la protection de l'environnement d'autre part, ont chacune leurs histoires. La protection de l'environnement, comme la solidarité internationale, étaient au début des démarches confidentielles, qui au fil du temps, sont devenues médiatisées, souvent critiquées, aujourd'hui semble t il assez largement adoptées … Une évolution similaire de la solidarité internationale et du développement durable existe dans la pensée collective, mais deux mondes coexistent en parallèle.En trois ans du programme Des Alpes au Sahel, une reconnaissance réciproque est amorcée sur nos territoires.

Cerner le(s) contenu (s) d'une éducation au développement durable et à la solidarité internationale

A l'issue du projet il devient plus clair qu'au centre de la réflexion en EDD-SI se trouvent trois notions liées entre elles : les échelles de temps et de territoires, l'interdépendance et la complexité.

Quelle que soit la manière dont on aborde un thème aujourd'hui (accès à l'eau, climat, …) une seule discipline ne peut répondre à toutes les facettes du problème. Les regards conjoints des sciences de la vie et de la terre, de l'histoire, de la géographie ou de la physique par exemple, doivent être combinés pour rendre compte de cette complexité. Par ailleurs aucune réalité ne peut plus être enfermée dans un espace très local, délimité. Si on prend par exemple la question des migrations, elle doit être pensée à la fois dans l'espace (qui part d'où pour aller où, et pourquoi), mais aussi dans le temps (quelle a été notre histoire avec les territoires d'où sont originaires les migrants, quelles sont nos relations actuelles avec ce territoire, et comment voyons nous l'avenir avec cette région du monde ?).

En outre, un des enjeux fondamentaux de l'EDD-SI est de permettre à chacun d'identifier qu'une question, quelle qu'elle soit, est toujours l'objet d'intérêts contradictoires.Un éducateur en EDD-SI aura pour tâche de mettre en perspective différents points de vue, sans fournir aux enfants et aux jeunes des solutions simplistes et clés en main.

Enfin les réalités d'aujourd'hui doivent être appréhendées de manière dynamique. L'EDD-SI permet de donner aux jeunes les outils pour comprendre, analyser et agir sur des situations complexes, en perpétuelle évolution. L'EDD-SI cherche moins à transmettre des savoirs qu'une méthodologie, une capacité à questionner, critiquer, pour à la fois penser des problèmes et imaginer leurs solutions.

La pédagogie au cœur du débat

Le public enseignant n'était pas acquis au départ d'un programme initié par les Collectivités territoriales et les ONG ; il a fallu susciter l'intérêt sans donner l'impression d'une intrusion possible dans leur travail de classe. Les échanges ont permis de mieux comprendre leurs préoccupations.

De par leur formation, les enseignants sont très attentifs à une rigueur professionnelle au service de l'éducation des jeunes, partagée entre l'analyse scientifique et la responsabilité citoyenne. Leur posture a été un apport essentiel dans le programme, permettant de réunir « coopération au développement » et « environnement » au sein d'une conception pédagogique de l'éducation au développement durable.

L'originalité et la pertinence reconnue du programme n'ont pas consisté à apporter des solutions, ni à la question du développement durable, ni à la question de la solidarité internationale, mais de se focaliser sur la notion de pédagogie. En ce sens, ce travail doit être considéré comme un investissement, investissement indirect sur la jeunesse et donc les générations futures. Il leur appartiendra de maintenir la flamme d'un développement solidaire et de revisiter les théories mêmes du développement.

Par les thématiques qu'il portait, le programme a permis un travail de fond avec les structures en charge de la formation générale et notamment les directions de l'enseignement et rectorats sur le cadre et les limites de l'action pédagogique dans ces domaines particuliers du développement durable et de la solidarité internationale. L'apport des experts a été essentiel, mettant en évidence le caractère changeant, contestable et évolutif des sujets eux mêmes (ainsi sur les modèles du changement climatique, les approches peuvent être très différentes, tout en étant pertinentes). Ces apports ont permis à tous les acteurs d'adopter une posture, non pas de justification, mais de construction. La structure du programme est apparue au fil des rencontres comme un « appel à produire » dont le contenu du kit pédagogique en est le reflet. Les outils produits durant le projet sont opérationnels aujourd'hui. Le site Internet, qui au départ devait être un simple CD Rom, va permettre de pérenniser la dynamique entreprise au-delà du programme. Par ailleurs, une meilleure connaissance mutuelle permet d'affirmer qu'un réseau d'EDD-SI est constitué dans chaque territoire et de part et d'autre de la frontière franco-italienne. Il sera important à l'avenir de focaliser les efforts sur la rencontre entre ces acteurs.

Le programme ne pouvait pas, ne voulait pas brûler les étapes et s'engager dans une phase de vulgarisation qui aurait pu être accusée de prosélytisme souvent décrié. C'est simplement une production franco italienne qui peut donner un nouveau souffle pour l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale.

Ce travail franco italien a eu le souci de prendre en compte les réalités des Sud, même si les possibilités d'associer les partenaires burkinabé ou sénégalais nous étaient limitées. Cela a été une première que de produire des vidéos pédagogiques pour un public européen avec des écoles et des paroles d'Afrique. Le programme est ainsi porteur d'une autre conception des relations interrégionales qui se démarque d'un seul apport du Nord vers le Sud en y substituant une vraie coproduction.

Il y aura à s'enrichir des traditions, des pratiques, des conceptions aussi bien éducatives qu'environnementales ou de solidarité d'Afrique par exemple, afin de rénover nos propres conceptions. Il serait intéressant qu'un prolongement au travail initié ici prenne en compte la diversité des visions sénégalaises et burkinabés, traditionnelles ou actuelles, sur les différents aspects du développement durable, de même que sur les pratiques et attentes vis-à-vis de la coopération. Le travail sur les contenus reste à engager.

Le matraquage des médias, par ailleurs plus sur les questions environnementales que de solidarité internationale, peut donner le sentiment que chacun sait tout et peut avoir son opinion, faisant ainsi que ce ne sont plus des sujets d'enseignement possibles, mais seulement des débats de bonne compagnie …
Il ressort des échanges qui se sont déroulés dans le cadre Des Alpes au Sahel que, dans les domaines de la solidarité internationale comme du développement durable, il ne faut pas se laisser entraîner dans une approche « communication » où l'on joue trop facilement sur le sentiment, la culpabilisation, approche où l'émotionnel a trop d'importance. Il est bien ressorti la nécessité de la rigueur intellectuelle dont l'éducation nationale doit être le garant.
Si les enjeux du Développement durable et de la Solidarité internationale concernent tout le monde, il faut cependant du discernement …et la pédagogie ouvre au discernement.

Transfrontalier et européen

La dimension transfrontalière et européenne est aussi l'un des acquis de ce projet. Entre local et européen, le niveau interrégional est un bon niveau de mutualisation, en gardant des possibilités de contacts réels et de mobilisations des acteurs de terrain. En s'appuyant sur la proximité géographique entre le Piémont et Rhône Alpes, le programme a permis le développement de partenariats franco italiens. Une phase ultérieure du projet devrait donc mettre l'accent en priorité sur les échanges entre acteurs, au niveau plus local : création de groupes de travail thématiques sur la pédagogie, échanges entre élèves, etc. Le niveau transfrontalier, par la proximité des territoires, permet de favoriser ce type de mise en relation.

Au départ nous avions souhaité ouvrir largement les espaces de gouvernance du programme à tous les représentants des différentes familles d'acteurs représentés dans le projet : collectivités territoriales, autorités éducatives, parcs naturels, associations de solidarité internationale et d'éducation à l'environnement et au développement durable. Des comités de pilotage ont été mis en place en France et en Italie, et un comité de pilotage international a été constitué dès le début pour donner les orientations politiques à la mise en œuvre du programme.

En proposant plus de 50 journées de formation à plus de 500 participants réguliers, le projet a montré la possibilité de sortir du seul champ associatif ou institutionnel pour élargir les publics. La participation des établissements a été le facteur de réussite du programme, la dynamique suscitée doit être entretenue par les deux collectivités territoriales. Une attente a également été créée au niveau des enseignants du Sud : leur donner une vraie place, en tant que producteurs d'outils, et en tant que contributeurs à la réflexion collective autour de l'EDD-SI.

L'option d'un site pédagogique à la place d'un simple kit est un facteur de pérennisation de ces échanges.

Le programme est un début pour la création d'une communauté pédagogique d'information, de sensibilisation, d'éducation pour le Développement au sens de Développement Durable et de Solidarité internationale. Cette communauté doit poursuivre

son travail sur la pédagogie en la partageant avec le Sud. Cette coproduction franco italienne fondée sur une approche latine du développement est également porteuse de partenariats élargis en s'enrichissant des pratiques anglo saxonnes et raccrochant la jeunesse des nouveaux pays membres de l'Union Européenne.

Des Alpes au Sahel, après 3 ans d'échanges et de rencontres, est devenue une réalité. Pour la collectivité territoriale, c'était un pari car la rencontre des acteurs de la solidarité internationale et du développement durable n'était pas acquise. Pour la collectivité, qui par habitude se doit de réunir les acteurs du territoire les plus divers, le programme représentait une opportunité de réunir des interlocuteurs qu'elle rencontrait aussi séparément, dans le champ du développement durable comme de la solidarité internationale. D'autant que l'action de solidarité internationale de la collectivité se justifie assez souvent dans une conception élargie du développement durable et non pas réduite à la seule protection de l'environnement.

Tout change lentement

Des Alpes au Sahel existe maintenant en tant que tel ; il n'est plus à présent nécessaire de parler d'un programme européen interrégional d'échanges entre le Piémont et Rhône Alpes.

Des Alpes au Sahel existe maintenant comme un espace de travail, une communauté de travail sur la Solidarité Internationale et le Développement Durable. Incontestablement, des acteurs qui ne se fréquentaient pas auparavant, se connaissent à présent, et certains vont plus loin dans une action commune « établissement scolaire/ ONG » ou « échange franco italien ».

Le travail initié au sein du programme trouve aujourd'hui son prolongement dans les chantiers méthodologiques propres de RESACOOP ou de COP-PIEMONTE, donc dans des coopérations décentralisées régionales

Enfin il faut souligner la symbolique de l'accroche visuelle du programme qui traduit parfaitement l'esprit d'une perspective de développement durable et de solidarité internationale ressourcée … en effet, elle traduit la continuité, la diversité et la cohésion …

Des Alpes au Sahel est une contribution à la reconnaissance d'une coopération interrégionale européenne au Développement associant collectivités locales et acteurs des territoires. Des Alpes au Sahel renforce la politique européenne de solidarité intra communautaire et internationale fondée sur des valeurs* d'intégration, de solidarité, d'écologie et de raison économique, finalement de Développement Durable.

Si certains craignent que l'espace européen puisse se construire par le haut, par les traités, les règlements ce qui parfois/souvent rebute les citoyens, le programme « Des Alpes au Sahel », a contribué aussi à construire l'Europe « par le bas », par la rencontre et l'échange entre enseignants, élèves, associations, qui en apprenant à se connaître, se sentent appartenir à un même espace, et auront l'envie de se projeter ensemble vers l'avenir.

* valeurs européennes décodées dans un article d'Amin Maalouf sur www.terraeco.net

NOTES

NOTES

Remerciements aux écoles qui ont participé aux activités du projet « Des Alpes su Sahel » (éxpérimentation dans les écoles, workshops, ateliers internationaux et production des vidéos)

Piémont

Ecoles primaires et collèges

Direzione Didattica 1° Circolo di Rivoli (TO)
Direzione Didattica 1° Circolo Novi Ligure (AL)
Direzione Didattica 2° Circolo Fossano (CN)
Direzione Didattica 3° Circolo di Rivoli (TO)
Direzione Didattica 4° Circolo di Rivoli (TO)
Direzione Didattica Ciari di Grugliasco (TO)
Direzione Didattica di Canelli (AT)
Direzione Didattica di Chivasso (TO)
Direzione Didattica di Saluzzo (CN)
Direzione Didattica Gabelli di Torino
Direzione Didattica Gramsci di Alpignano (TO)
Direzione Didattica II Circolo Didattico Valenza (AL)
Direzione Didattica III Ciircolo Novara
Direzione Didattica Ilaria Alpi di Torino
Direzione Didattica IV Circolo Novara
Direzione Didattica Manzoni di Pianezza (TO)
Direzione Didattica Mazzarello di Torino
Direzione Didattica Pellico di Torino
Direzione Didattica Salgari di Torino
Direzione Didattica Turati di Alpignano (TO)
Scuola Primaria Franchetti di Torino
Scuola Primaria Italo Calvino di Galliate (NO)
Scuola Primaria Vogliotti di Castagneto Po (TO)
Collegio Sacra Famiglia di Torino
Scuola Media Statale "Rosa Bianca" di Saluzzo (CN)
Scuola Media Statale Cruto di Piossasco (TO)
Scuola Media Statale Cruto di Piossasco (TO)
Scuola Media Statale di Brofferio (AT)
Scuola Media Statale di Ceresole d'Alba (AT)
Scuola Media Statale di Cuneo
Scuola Media Statale di Orbassano (TO)
Scuola Media Statale don Milani di Venaria (TO)
Scuola Media Statale Frank di Mondovi (CN)
Scuola Media Statale Giovanni XXIII Pianezza (TO)
Scuola Media Statale Innocenzo IX di Baceno (VB)
Scuola Media Statale Jona di Asti
Scuola Media Statale Manzoni di Nichelino (TO)
Scuola Media Statale Peyron Fermi di Torino
Scuola Media Statale S.Quasimodo - sez Bèe (VCO)
Scuola Media Statale Tallone di Alpignano (TO)
Scuola Media Statale Ugo Foscolo di Robilante (CN)
Scuola Media Statale Valenzano di Tortona (AL)
Istituto Compensivo Regio Parco di Torino
Istituto Compensivo Calvino di Galliate (NO)
Istituto Compensivo Carducci di Busca (CN)
Istituto Compensivo di Airasca (TO)
Istituto Compensivo di Baceno (VCO)
Istituto Compensivo di Benevagenna (CN)
Istituto Compensivo di Candiolo (TO)
Istituto Compensivo di Castell'Alfero (AT)
Istituto Compensivo di Cumiana (TO)
Istituto Compensivo di Piedimulera (VCO)
Istituto Compensivo di Pray Biellese (BI)
Istituto Compensivo di Sommariva Bosco (CN)
Istituto Compensivo di Villanova d'Asti (AT)
Istituto Compensivo di Vinovo (TO)
Istituto Compensivo Ferraris di Vercelli
Istituto Compensivo Gozzi Olivetti di Torino
Istituto Compensivo Innocenzo IX (VCO)
Istituto Compensivo King di Grugliasco (TO)
Istituto Compensivo Lanino di Vercelli
Istituto Compensivo Matteotti di Torino
Istituto Compensivo Regio Parco di Torino
Istituto Compensivo Tommaseo di Torino
Istituto Comprensivo Carducci di Torino
Istituto Comprensivo di Barge (CN)
Istituto Comprensivo di Benevagenna (CN)
Istituto Comprensivo di Candiolo (TO)
Istituto Comprensivo di Cervasca (CN)
Istituto Comprensivo Di Nanni di Grugliasco (TO)
Istituto Comprensivo di Piobesi Torinese (TO)
Istituto Comprensivo di Robilante (CN)
Istituto Comprensivo di Vinovo (TO)
Istituto Comprensivo Gozzi Olivetti di Torino (TO)
Istituto Comprensivo Isoardo di Centallo (CN)
Istituto Comprensivo Vallauri di Chiuysa Pesio (CN)

Ecoles secondaires

Istituto Istruzione Superiore "Soleri-Bertoni" Saluzzo (CN)
Istituto Istruzione Superiore Bosso-Monti di Torino
Istituto Istruzione Superiore Ferraris di Settimo Torinese (TO)
Istituto Istruzione Superiore Vittone di Chieri (TO)
Istituto Tecnico Economico Statale Luxemburg di Torino
Istituto Statale D'Arte Passoni di Torino
Istituto Tecnico Agrario Dalmasso di Pianezza (TO)
Istituto Tecnico Economico Statale Russel Moro di Torino
Istituto Tecnico Industriale Statale Pininfarina Moncalieri (TO)
Liceo Europeo Vittoria di Torino
Liceo Giordano Bruno di Torino
Liceo Norberto Rosa di Bussoleno (TO)
Primo Liceo Artistico di Torino

Rhone-Alpes

Cité scolaire Stendhal (Grenoble) (38)
Collège Aimé Césaire des eaux Claire (Grenoble) (38)
Collège Charles de Foucauld de Lamastre (07)
Collège de Cognin (73)
Collège de Jastre, Aubenas (07)
Collège les Trois Vallées de La Voulte (07)
Collège de Salaise sur Sanne (38)
Collège de Varens de Passy (74)
Collège des Bauges Chatelard (73)
Collège Ernest Perrier de la Bathie de Ugine (73)
Collège Fantin Latour de Grenoble (38)
Collège George Sand de La Motte Servolex (73)
Collège Jean Moulin de Trévoux (01)
Collège l'Astrée de Boën (42)
Collège le Guillon de Pont-de-Beauvoisin (38)
Collège Les Etines, Le Coteau (42)
Collège Louis Lumière d'Echirolles (38)
Collège Louis Mauberret de La Mure (38)
Collège Marc Sangnier de Seyssins (38)
Collège Paul Valéry de Valence (26)
Collège René Cassin de Villefontaine (38)
Collège Rose Valland de St Etienne de Saint Geoirs (38)
Collège Saint Just de Lyon (69)
Ecole Baranne de Vernaison (69)
Ecole de Bizonnes (38)
Ecole de Chartreuse, Le Cheylas (38)
Ecole de Grigny (69)
Ecole de Jarrier (73)
Ecole de La Mulatière (69)
Ecole de La Pommeraie à Chambéry (73)
Ecole de La Rivière (38)
Ecole de La Rochette (73)
Ecole de Lay (42)
Ecole de Pradines (42)
Ecole de Saint Chef (38)
Ecole de St Paul su Yenne (73)
Ecole de Tréminis (38)
Ecole de Valmeinier (73)
Ecole d'Izeaux (38)
Ecole du Clos Marchand de St Ismier (38)
Ecole élémentaire Albert Jail, le Sappey en Chartreuse (38)
Ecole élémentaire Romain Rolland de Givors (69)
Ecole Jean Moulin à Annonay (07)
Ecole Jules Ferry de Saint Pierre d'Allevard (38)
Ecole Maternelle "Les Petits Pas de Séez (73)
Ecole Pasteur de Grigny (69)
Ecole primaire de Saint Jean de Toulas (69)
Ecole primaire Saint Agnès de Pont de Claix (38)
Ecole primaire de St Martin d'Arc (73)
Ecole publique de Lumbin (38)
Ecole publique de Vanosc (07)
Ecole Voltairede (Saint Martin d'Hères (38)
Ecoles de Trévignin, Pugny et Chatenod (73)
Ecoles publiques de Veyrins Thuellin et de Corbellin (38)
LPA H. de Balzac de Castelnau Le Lez (34)
Lycée agricole privé Poisy de Chavanod (74)
Lycée Armorin de Crest (26)
Lycée Champollion de Grenoble (38)
Lycée de Boën (42)
Lycée de l'Albanais (Rumilly 74)
Lycée d'enseignement technologique privé Bellevue de St Marcellin (38)
Lycée du Guiers Val d'Ainan, Pont-de-Beauvoisin (38)
Lycée Edouard Herriot de Voiron (38)
Lycée F. Cevert d'Ecully (69)
Lycée Guynemer de Grenoble (38)
Lycée Jean Prévost de Villard de Lans (38)
Lycée Les Bressis de Seynod (74) / Ass° Micro Africa
Lycée Louis Armand de Chambéry (73)
Lycée Marlioz d'Aix-les-Bains (73)
Lycée Montesquieu de Valence (26)
Lycée Pablo Neruda de St Martin d'Hères (38)
Lycée Painlevé d'Oyonnax (01)
Lycée Pierre Beghin de Moirans (38)
Lycée Professionel A. Croizat de Moutiers (73)
Maison familiale rurale de Mondy de Bourg de Péage (26)

Afrique

Burkina Faso

Ecole "Les lauréats" de Ouaga 2000
Ecole Centre C à Banfora
Ecole de Gorom-Gorom Est
Ecole de Gorom-Gorom Nord
Ecole de Sya, Nazinga
Ecole de Walem, Nazinga
Ecole de Yagma
Ecole du Secteur 5 di Gourcy
Ecole E de Ouagadougou
Ecole Gagara II de Gorom-Gorom
Ecole Kandara de Ouagadougou
Ecole Primaire Publique de Folonzo
Ecole Santa Inociatia de Ouagadougou
Ecole Watinoma de Ouagadougou
Ecole Wayalghin C Ouagadougou
Collège CBE de Ouagadougou
GASMO di Bobo-Dioulasso
Lycée de Gourcy
Lycée Privé le Technicien de Ouagadougou
Lycée Provincial de Gorom-Gorom
Lycée provincial du Zondoma Gourcy

Sénégal

Ecole Idrissa Diouf de Bignona
Ecole Tenghory-Transgambienne 1
Ecole Manguiline
Ecole Bignona-Bassene
Ecole Faye Coly
Ecole Joseph Couladjii Sagna
Ecole de Koussan
Ecole de Tdibadji
Ecole de Didé
Ecole de Tamboura
Collège de Nabadjii
Lycée agricole de Bignona

…et à tous les autres sujets qui ont collaboré avec nous !

Piémont

- Settore Sostenibilità, Salvaguardia ed Educazione Ambientale e Settore Pianificazione e Gestione delle Aree Naturali Protette della Direzione Ambiente, Settore Programmazione del Sistema Educativo Regionale della Direzione Istruzione, formazione professionale e lavoro della Regione Piemonte.

- Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte

- Settore Servizi Sociali Politiche Giovanili della Provincia di Asti
- Settore Politiche Sociali della Provincia di Cuneo
- Settore Formazione e Scuola della Provincia di Novara
- Settore Relazioni e Progetti Europei e Internazionali e Settore Istruzione e Servizi Didattici della Provincia di Torino
- Settore Ambiente e Georisorse della Provincia del Verbano Cusio Ossola
- Settore Tutela Ambientale della Provincia di Vercelli

- Coordinamento Comuni per la Pace della Provincia di Torino
- Comune di Torino
- Comune di Cumiana
- Comune di Grugliasco
- Comune di Oleggio
- Comune di Piossasco
- Comune Settimo Torinese

- Parco Naturale Alta Valle Pesio e Tanaro
- Parco Naturale Collina Torinese
- Parco Naturale Lame del Sesia
- Parco Naturale Orsiera Rocciavré
- Parco Naturale Partecipanza di Trino
- Parchi e Riserve naturali Lago Maggiore

- Università degli Studi di Torino
- Centro di Ricerca IRIS - Istituto di Ricerca Interuniversitario sulla Sostenibilità
- CISAO (Centro Interdipartimentale Studi Africa Occidentale) dell'Università di Torino

- ITER - Istituzione Torinese per un'Educazione Responsabile, Comune di Torino
- Consorzio Pracatinat
- Associazione Istituzioni Scolastiche Autonome (ASAPI) di Torino

- Museo Nazionale del Cinema - CinemAmbiente
- Museo di Scienze Naturali di Torino
- Museo A come Ambiente

Le Ong associate al COP e in particolare:

- CCM - Comitato Collaborazione Medica
- CICSENE - Cooperazione e Sviluppo Locale
- CIFA - Centro Internazionale per l'Infanzia e la Famiglia
- CISV - Comunità Impegno Servizio Volontariato
- COL'OR - Camminiamo Oltre L'ORizzonte
- CPAS - Comitato Pavia Asti Senegal
- CRA - Centro Ricerche Atlantide *
- DI-SVI - Disarmo e Sviluppo
- ENGIM - Formazione Cooperazione e Sviluppo
- ISCOS Piemonte Istituto Sindacale per la Cooperazione allo Sviluppo
- LVIA - Associazione di cooperazione e volontariato internazionale
- MAIS - Movimento per l'Autosviluppo, l'Interscambio e la Solidarietà
- NutriAid
- MSP - Movimento Sviluppo e Pace
- RETE - Associazione di Tecnici per la Solidarietà e Cooperazione Internazionale

Et beaoucoup d'autres sujets qui ont partcipé aux activités:

- Comune di Cumiana
- Comune di Oleggio
- Comune di Settimo Torinese
- Associazione "Sulle Tracce della Natura" - Accompagnatori Naturalistici Alpi Occidentali
- Associazione circolar-mente
- Associazione PIAM
- Associazione rectoverso
- Associazione Triciclo
- AUSER MONDOVI'
- AVEC-PVS
- AVIS REGIONALE PIEMONTE
- Centro studi di Lingua e Cultura russa "Azbuka"
- Comitato Provinciale per l'UNICEF di Torino
- Cooperativa Ar.Tur.O.
- Cooperativa sociale Pandora
- Croce Rossa Italiana Torino
- Fondazione Adriano Olivetti
- Fondazione Fratelli Dimenticati
- Giardino Botanico di Oropa
- Globularia
- IOP - Ilula Orphan Program
- WWF Piemonte VdA

Rhone-Alpes

- Direction Europe Relations Internationales et Coopération de la Région Rhône-Alpes
- Conseil Général de l'Isère
- Conseil Général de Savoie
- Office National des Forêts (ONF)

- Rectorat de Grenoble / REX EDD
- IEN SAVOIE
- Rectorat de Lyon
- Université « Claude Bernard », LYON 1
- DRAF Rhône-Alpes
- Conseil National de l'Enseignement agricole privé (CNEAP)

- Association ACAPIGA de Grésy-sur-Aix
- Association Afrikassoly de Lyon
- Association Agronome et vétérinaire sans frontières (AVSF)
- Association Alliance de Développement et de Solidarité de Grenoble
- Association Ardèche Drôme Ouro Sogui Sénégal (ADOS)
- Association Borée
- Association CCFD Terre Solidaire
- Association Chambéry-Ouahigouya
- Association Ecole de la Paix
- Association Hydraulique Sans frontières (HSF)
- Association Initiatives de développement stratégique (IDS)
- Association L'œil Nu
- Association le Mat Le Viel Audon
- Association Lyon à Double Sens
- Association Monde Pluriel
- Association Naturevolution
- Association Pays de Savoie Solidaires
- Association Regarde Ailleurs
- Association Sciences et Art
- Association Tetraktys
- Centre social Le Tournesol (Association Val Horizon)
- Club Yikiya du Lycée Vaugelas de Chambéry
- CPIE Vercors
- Educadeau
- Espace Jeunes St Jean de Maurienne
- GRAINE Rhône-Alpes, Réseau régional pour l'Education à l'Environnement vers un Développement Durable
- ITEP Marius Boulogne de Biviers
- Ligue de l'enseignement de la Loire, Roanne
- Réseau Empreintes 74
- Syndicat mixte du Rhône, des îles et des Lônes (SMIRIL)

Afrique

Burkina Faso

- Commune de Banfora
- Commune de Gorom-Gorom
- Commune de Gourcy
- Commune de Ouagadougou
- Commune de Ouahigouya
- Commune de Ziniare

- Parc Urbain Bangr-Weoogo de Ouagadougou
- Ranch de Gibier de Nazinga
- Association inter villageoise de Gestion des Ressources naturelles et de la Faune de la Comoé-Léraba (AGEREF/CL)

- Association Action Service Développement de Ouagadouogu
- Association AFVDP de Ouagadougou
- Association ARCAN de Ouahigouya
- Association ASED de Ouahigouya
- Association Planète Enjeux Développement
- Centre de Recyclage des Plastiques de Ouagadougou (CET)
- Centre des jeunes de Ziniare
- Comité Villageois de Développement Lilingo

Les Ong associés au COP, en particulier l'Ong CISV, l'Ong LVIA, l'Ong CCM

Sénégal

- Conseil régional de Saint Louis, Sénégal
- Communauté rurale de Dougué
- Communauté rurale de Koussan
- Communauté rurale de Sinthiou Fissa
- Communauté rurale de Takène
- Communauté rurale de TAmboura
- Mairie de Bignona

- Inspection académique de Matam, Sénégal
- Inspection d'académie de Tambacounda
- IDEN de Goudiry
- IDEN1 de Bignona

- Association ARBRES
- Association ARCJ
- Association Bio-Casamance à Takeme
- Association des écoles du quartier de Keur Serigne Louga (ASEK) Ardèche Drôme Ouro Sogui Sénégal (ADOS)
- Cadre de concertation du quartier Medina plateau
- CEDAC
- Espace Thially à Dakar
- Familles Diedhiou, SONKO et SANE à Bignona
- Ong KDES (Kalounayes pour le développement Economique et Social) de Koubanao

RESACOOP

RESEAU RHONE-ALPES D'APPUI A LA COOPERATION

Depuis 1994, RESACOOP (Réseau Rhône-Alpes d'appui à la coopération internationale) conseille et accompagne les organisations de la Région Rhône-Alpes, engagées dans des actions de coopération et de solidarité internationales avec les pays d'Afrique, d'Amérique du Sud, d'Asie et d'Europe de l'Est. Tout à la fois centre de ressources et service public de la coopération internationale, RESACOOP offre un espace de rencontre et de dialogue, ouvert à tous les habitants de Rhône-Alpes.

LES OBJECTIFS

Créé à l'initiative de la Préfecture de région Rhône-Alpes et du Conseil régional Rhône-Alpes, au lendemain de la reconnaissance légale de l'action internationale des collectivités territoriales par l'Etat français, RESACOOP vise deux principaux objectifs :

- Contribuer au développement et à l'amélioration qualitative des actions de coopération internationale, conduites en Rhône-Alpes ;
- Mobiliser et associer l'ensemble des acteurs régionaux dans le cadre d'actions de sensibilisation et d'ouverture à l'international des habitants de Rhône-Alpes.

DES OUTILS ET DES SERVICES

- **Le service « Questions/réponses » :** demandes d'information ponctuelles, recherche d'emploi et de stage, identification de partenaires, information pays, etc.
- **L'appui personnalisé aux projets**
- **La base de données**, accessible en ligne sur le portail internet ; elle regroupe plus de 1.700 organisations en Rhône-Alpes, de tous statuts
- **La Lettre de Résacoop**, bulletin de liaison diffusé tous les trois mois
- **Le Portail internet**, espace ressource pour l'ensemble des acteurs rhônalpins de la solidarité internationale : **www.resacoop.org**
- **Les réunions d'échanges et de concertation, thématiques ou géographiques**
- **Le programme semestriel de formation**, destiné à renforcer les compétences des habitants de Rhône-Alpes en matière de conception et gestion de projets
- **Le baromètre de la coopération et de la solidarité internationale en Rhône-Alpes**, publié chaque année

Plus de 1700 organisations de Rhône-Alpes mènent environ 2200 projets de coopération internationale dans près de 100 pays d'Afrique, d'Asie, d'Amérique latine et d'Europe

LES MEMBRES DU GIP RESACOOP

Depuis le 10 mars 2006, RESACOOP est constitué en groupement d'intérêt public (GIP) dont les membres fondateurs sont : l'Etat, représenté par la Préfecture de région Rhône-Alpes, la Région Rhône-Alpes, la Ville de Chambéry, la Ville de Grenoble, la Communauté urbaine de Lyon (Grand Lyon), la Ville de Romans, le Centre international d'études pour le développement local (CIEDEL), l'Université Pierre Mendès France (UPMF - Grenoble), les Hospices civils de Lyon, l'association Ardèche Drôme Ouro Sogui Sénégal (ADOS), Bioforce Développement, Handicap International, Humacoop et Agronomes et Vétérinaires sans frontières.

Les membres du GIP assurent le pilotage politique de RESACOOP, contribuent financièrement à son fonctionnement et mettent expertises et compétences au service de la communauté des acteurs régionaux.

Consortium des Ong Piémontaises

Via Borgosesia n° 30, 10145 Torino
Tel: 011/7412507 - Fax: 011/745261
cop@ongpiemonte.it - www.ongpiemonte.it

Le Consortium des Ong Piémontaises (COP) est une association qui regroupe à l'heure actuelle les principales organisations ayant un siège opérationnel dans la Région Piémont qui ont la coopération et la solidarité internationale en tant qu'objectifs statutaires prioritaires, afin de développer et renforcer les politiques sectorielles concernant des relations entre les peuples basées sur :

- La culture et les valeurs de la solidarité,
- Le respect de la dignité de tout être humain,
- La défense et la promotion de tous les droits pour tous,
- Les principes de justice et de participation équitable de tout le monde à l'utilisation et à la distribution des ressources et des biens communs,

Parmi ses activités principales on souligne :

- La promotion d'initiatives publiques sur les thèmes de la coopération, du volontariat, de la solidarité internationale
- L'organisation de rencontres et occasions de formation, d'informations, de confrontation et de réflexion parmi les organisations associées et avec les entités tiers
- La promotion d'activités de coopération internationale et d'éducation à la citoyenneté mondiale en collaboration avec les autorités locales, les instituts scolaires de tout ordre et degré, les parcs naturels, les instituts universitaires et de recherche, etc.
- La promotion de services communs au bénéfice des organisations qu'y adhèrent (formation, recherche d'opportunités de financement, etc.)
- L'offre de services spécifiques aux acteurs externes sur la base de ses compétences et des expériences développées soit singulièrement soit conjointement par les organisations membres sur les thèmes de la coopération au développement et de la coopération décentralisée dans les Pays les moins avancés où les Ong piémontaises interviennent depuis des années à coté de leurs partenaires.

Les organisations du COP sont actuellement opérationnelles dans 96 Pays du monde ainsi distribuées : 35 en Afrique, 7 en Afrique du Nord et Moyen Orient, 21 en Amérique du Nord et du Centre, 20 en Asie, 13 en Europe de l'Est et aux Balcans.

Les 25 organisations associées au Consortium des Ong Piémontaises (COP):

	Ai.Bi. Amici dei Bambini www.aibi.it		COOPI Piemonte * Cooperazione Internazionale www.coopi.org		MAIS - Movimento per l'Autosviluppo, l'Interscambio e la Solidarietà www.mais.to.it
	ASPIC Associazione Studio Paziente Immuno Compromesso*		CPAS - Comitato Pavia Asti Senegal www.cpas.it		MSP - Movimento Sviluppo e Pace www.movimentosviluppopace.org
	CCM - Comitato Collaborazione Medica www.ccm-italia.org		CRA Centro Ricerche Atlantide *		NUTRIAID www.nutriaid.org
	CICSENE Cooperazione e Sviluppo Locale www.cicsene.org		CUAMM Piemonte * Medici con l'Africa www.cuamm-piemonte.org DI-SVI Disarmo e Sviluppo www.disvi.it		OAFI Organizzazione di Aiuto Fraterno www.oafi.org
	CIFA Centro Internazionale per l'Infanzia e la Famiglia www.cifaong.it		ENGIM Formazione Cooperazione e Sviluppo www.engim.org		ProgettoMondo MLAL Movimento Laici America Latina www.mlal.org
	CISV Comunità Impegno Servizio Volontariato www.cisvto.org		GRUPPO ABELE * www.gruppoabele.org		RAINBOW FOR AFRICA Medical Development * www.rainbow4africa.org
	COI - Cooperazione Odontoiatrica Internazionale www.cooperazione odontoiatrica.eu		ISCOS Piemonte Istituto Sindacale per la Cooperazione allo Sviluppo www.cisl.it/iscos		RETE Associazione di Tecnici per la Solidarietà e Cooperazione Internazionale www.reteong.org
	COL'OR Camminiamo Oltre L'ORizzonte www.colorngo.org		LVIA Associazione di solidarietà e cooperazione internazionale www.lvia.it		VOGLIO VIVERE * www.voglio-vivere.it

* aderenti come soci osservatori