

PENSER ET PRATIQUER L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE

La formation à l'ECM au sein du Centre pour la
Coopération Internationale de Trente (Italie)

CAS D'ÉTUDE

PENSER ET PRATIQUER
L'ÉDUCATION À LA
CITOYENNETÉ MONDIALE

SOMMAIRE

Pour respecter l'égalité de genre, le texte adopte l'écriture inclusive.

1. PRÉFACE	11
2. INTRODUCTION	15
Motivation et objectifs des cas d'études	
3. LE CENTRE POUR LA COOPÉRATION INTERNATIONALE (CCI) ET LA PENSÉE SUR L'ECM	17
a. Le centre pour la coopération internationale : vision et finalités de l'organisation	
b. L'Éducation à la Citoyenneté Mondiale selon le CCI : trajectoire et positionnement	
4. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE À L'IMPLÉMENTATION D'UNE ÉDUCATION POUR UNE CITOYENNETÉ MONDIALE. THÉORIE ET PRATIQUES POUR UNE FORMATION TRANSFORMATRICE	31
a. Le travail de formation en synthèse	
b. La formation selon l'Unité Opérationnelle Compétences pour la Société Mondiale : trajectoire et positionnement	
c. Matrices historiques et théoriques de référence : l'approche psychosociale et l'appren- tissage par l'expérience	
d. Le processus de programmation éducative : positionnement et intentionnalité	
e. La formation en tant qu'action dialogique : approche multiniveaux et développement d'hypothèses	

5. CAS D'ÉTUDE	46
a. Introduction aux cas sélectionnés	
b. Les cas	
• Cas n° 1. Les unités de travail (UDL) et la traduction en italien du Guide UNESCO à l'ECM	
• Cas n° 2. Le projet "Histoires pour le cinéma. La migration comme ressource d'éducation à la citoyenneté mondiale"	
• Cas n° 3. Le projet "Super-héros réels"	
• Cas n° 4. Le parcours "Éduquer à la citoyenneté mondiale : entraîner la pensée critique pour comprendre la complexité du présent"	
• Cas n° 5. Le parcours "L'ECM entre Trentin et Balkans"	
6. RÉFLEXIONS ET RECOMMANDATIONS CONCLUSIVES	76
7. BIBLIOGRAPHIE E SITOGRAFIE.....	79

Abréviations

CCI	Centre pour la Coopération Internationale
CIG	Centre pour Enseignants Mondiaux
CSG-CCI	(Unité Operationnelle) Compétences pour la Société Mondiale - Centre pour la Coopération Internationale
ECM	Éducation à la Citoyenneté Mondiale
OCDE / OECD	Organisation de Coopération et de Développement Économiques (Organisation for Economic Co-operation and Development)
Ong	Organisation non gouvernementale
PVE-E	Éducation pour prévenir l'extrémisme violent (Preventing Violent Extremism through Education)
SDGs	Objectifs pour le Développement Durable - Agenda 2030 (Sustainable Development Goals)
UdL	Unité de Travail
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

Liste des figures

Figure 1	Organisation interne du Centre pour la Coopération Internationale depuis 2017
----------	---

Liste des encadrés

Encadré 1	Le Centre pour Enseignants Mondiaux
Encadré 2	Peut-on apprendre la solidarité internationale ?
Encadré 3	La pédagogie expérientielle dans les activités éducatives du CSG
Encadré 4	La pédagogie expérientielle. Apprendre de l'expérience
Encadré 5	Les traductions de documents UNESCO à soutien de l'ECM et pour la prévention de l'extrémisme violent.
Encadré 6	Les Unités de Travail (UdL) en pilules...
Encadré 7	Schémas d'évaluation : le travail sur l'Objectif 5 des SDGs - "Parvenir à l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles"

1. PRÉFACE

*Sous la direction du Bureau Régional de l'UNESCO
pour la Science et la Culture en Europe*

Le travail présenté ici par le Centre pour la Coopération Internationale (CCI) s'inscrit dans le cadre des efforts mondiaux pour la réalisation de l'objectif 4.7 de l'Agenda du développement durable 2030 des Nations Unies. Le système éducatif est l'un des principaux contextes pour la promotion de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale (ECM) et il a des immenses potentialités qui ne sont aujourd'hui que partiellement exploitées. La présence d'exemples pratiques est donc en ce sens plus que jamais fondamentale pour inspirer et aider les organisations qui ont pour objectif la

réalisation d'un monde plus juste, solidaire et en paix. Pour ce faire, il est décisif d'utiliser des techniques éducatives adéquates. En particulier, dans un contexte délicat comme celui de l'ECM, le modèle classique de cours en face à face, "ex cathedra", se démontre dépassé. L'Italie peut vanter une significative tradition pédagogique en ligne avec les principes de l'ECM : éducateurs et éducatrices comme Maria Montessori, Loris Malaguzzi, Mario Lodi, don Lorenzo Milani, Alberto Manzi, Danilo Dolci ont reconnu "la centralité de la personne et sa capacité à impacter sur la

société par une éducation fondée sur l’observation participante, la mise en valeur des talents que chacun·e possède, la relation incontournable entre individu et société” (CCI, UNESCO, 2018, p.6). Néanmoins, dans l’approche du système éducatif italien nous retrouvons les caractéristiques propres d’un système “traditionaliste”, avec une éducation encore fortement orientée vers une transmission directe des connaissances de l’enseignant·e aux élèves, avec peu d’attention vers le développement des compétences et un apprentissage fondé en large partie sur l’expérience personnelle. Ce modèle, qui maintient toutefois des aspects positifs, tels qu’une formation de grande envergure et avec une bonne culture générale, est en cours de révision par les récentes politiques adoptées par les administrations qui se sont succédées ces dernières années à la tête du Ministère de l’Éducation, de l’Université et de la Recherche. Les expert·e·s sont d’accord sur le fait que l’ECM doit être promue par une formation reposant sur l’expérience. Les cas d’étude présentés par le CCI ont en particulier la vertu d’être fondés sur les points-clé indiqués à ce propos par l’Agenda du développement durable des Nations Unies. Plusieurs activités du CCI, illustrées par ce document, dont, entre autres, le projet Global Schools, s’inscrivent dans un autre des points-clés de l’objectif 4.7 : la formation des enseignant·e·s. Comme cela a été écrit

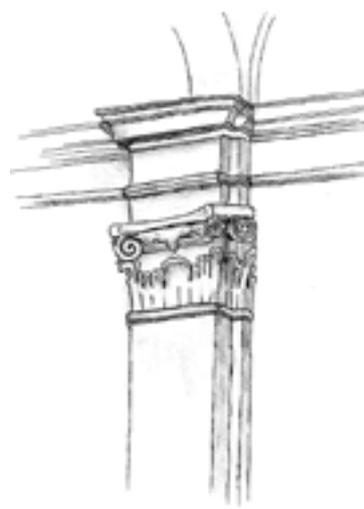
précédemment, le système scolaire italien vit un renouvellement profond : par conséquent, il est nécessaire que les enseignant·e·s le plus âgé·e·s aussi connaissent et participent aux nouveaux modèles éducatifs et, dans ce cas spécifique, à l’ECM. La diffusion de la perspective UNESCO dans les écoles passe forcément par les enseignant·e·s, qui doivent être formé·e·s pour promouvoir auprès de “leurs” étudiant·e·s la pensée critique, la conscience de vivre dans une société globalisée et interdépendante et la sensibilisation aux grandes thématiques mondiales. Le cas d’étude “Les Unités de Travail” (UdL) inclut la traduction en italien du Guide UNESCO “Éducation à la citoyenneté mondiale : thèmes et objectifs d’apprentissage” qui peut être considéré comme un premier pas fondamental pour la diffusion des lignes directrices UNESCO dans les écoles italiennes, lieu par excellence de transmission des compétences mondiales. Même si le CCI travaille principalement dans le contexte du Trentin, il rend, dans ce cas-là, un service important à tous les centres d’éducation et de recherche italophones. Le projet *Histoires pour le cinéma* traite une autre thématique très actuelle liée à l’ECM : celle des migrations. Grâce au moyen cinématographique, les étudiant·e·s du lycée, auquel·le·s le projet est adressé, ont eu l’occasion de réfléchir sur des thématiques importantes qui croisent celle des migrations, comme l’inégalité entre pays et

à l'intérieur des pays, les changements climatiques et les conflits armés. Après le visionnage du film, les étudiant·e·s ont eu la possibilité de discuter et se confronter avec des personnes ayant un background migratoire, précédemment formées par le CCI et d'autres partenaires du Trentin, pour offrir aux jeunes une autre vision, humaine et personnelle, de ces questions. Cette activité vise à vaincre une vision "nous contre eux", en soulignant plutôt une commune appartenance humaine, comme indiqué par la perspective ECM. Le projet est utile non seulement pour les étudiant·e·s, mais il représente aussi une importante opportunité d'intégration pour les migrant·e·s, qui peuvent de telle façon mieux connaître leurs droits et se sentir apprécié·e·s et intégré·e·s à l'intérieur de la communauté. Le projet *Super-héros réels* prévoit aussi une partie de formation pour enseignant·e·s, mais il est surtout concentré sur les élèves de l'école primaire. La sensibilisation des enfants aux thématiques de l'ECM pose des défis et des objectifs différents, qui doivent être spécifiques dans le travail avec les plus jeunes. Le projet prend en considération un point qui est particulièrement cher au CCI : celui de l'inclusion. Les écoles qui ont adhéré à ce projet sont en effet celles avec des plus grandes fragilités éducatives et avec un plus grand pourcentage d'étudiant·e·s étranger·e·s, qui à cet âge ont aussi, très souvent, des difficultés liées à la connais-

sance de la langue italienne. Grâce à ce projet, les enfants ont pu expérimenter une prise de conscience, toujours par des activités et des jeux adaptés pour leur âge, portant sur les grandes thématiques de leur époque. De plus, la rencontre des enfants avec des figures éducatives tierces est encouragée, pour leur permettre d'étendre leur méthode d'apprentissage et leurs propres modèles éducatifs. Le parcours *Éduquer à la Citoyenneté Mondiale : entraîner la pensée critique pour comprendre la complexité du présent* est particulièrement intéressant pour la cible de son action : des personnes adultes et âgées. Le noyau du projet est la réélaboration du vécu personnel à la vue des grandes thématiques historiques et d'actualité : cette approche, avec la promotion du débat, de l'écoute et du respect réciproque, rend le projet particulièrement ambitieux et un défi pour ceux et celles qui y prennent part, car il risque de mettre en discussion les certitudes sédimentées au cours des années. Il présente aussi la sensibilité du rapport entre ECM et politique. Même si elle n'est pas liée à une vision idéologique et encore moins partisane, l'ECM est inévitablement liée à des valeurs et visions du monde en contradiction avec les idées politiques actuellement en vogue, telles que souverainisme et identitarisme. Cependant, il est important de comprendre que cette frontière est fragile : si d'un côté l'ECM est intrinsèquement liée à la politi-

que et à l'éthique, il ne faut pas oublier qu'une de ses fonctions principales est le développement de la pensée critique ; il est donc indispensable que dans le cadre de l'ECM il n'y ait pas de propagande de certaines visions politiques par rapport à d'autres. Le dernier cas d'étude concerne à nouveau la formation des enseignant·e·s, dans ce cas-là non seulement au Trentin, mais aussi en Serbie et Bosnie. Les contextes du Trentin-Haut Adige et des Balkans présentent en effet une similitude, car des personnes de langues et ethnies différentes cohabitent le territoire. L'approfondissement des différentes dynamiques historiques qui ont porté à des résultats si terriblement différents est donc utile et importante. L'implémentation de l'ECM dans des contextes d'après-conflit présente des défis et des difficultés supplémentaires. En particulier, le système scolaire bosniaque présente des programmes diversifiés pour les différentes ethnies qui composent le pays, en rendant plus compliquée la réalisation de l'objectif UNESCO d'insérer dans les cursus scolaires des programmes liés à l'ECM. Le but du projet était toutefois celui d'une confrontation continue entre différents systèmes et le partage d'exemples et pratiques positives, toujours particulièrement utiles dans le système éducatif.

L'exemple du CCI ouvre la voie pour d'autres projets similaires au sujet de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale. L'objectif 4.7 de l'Agenda 2030, c'est-à-dire d'assurer à tout le monde la connaissance et les habiletés nécessaires à promouvoir le développement durable, les droits humains, la parité de genre, une culture de la paix et de la non-violence et la citoyenneté mondiale, est ambitieux, mais il est important d'agir pour s'y approcher autant que possible. Cela doit advenir en particulier dans les zones les plus défavorisées de la planète, mais pas que. La formation des enseignant·e·s est donc fondamentale, du moment que l'école est le lieu où le changement prend forme, avec l'aide de la société civile, qui s'exprime par des organisations et associations comme le CCI et ses partenaires. Comme il a déjà été mis en évidence par Alexis de Tocqueville, un monde avec des associations plus fortes est un monde plus florissant, sûr et démocratique : le monde qu'on désire pour nos enfants.



2. INTRODUCTION

*Sous la direction du Bureau Régional de l'UNESCO
pour la Science et la Culture en Europe*

MOTIVATION ET OBJECTIFS DES CAS D'ÉTUDES

Dans le contexte italien, les activités d'ECM portées par le Centre pour la Coopération Internationale (CCI) de Trente représentent un précieux cas d'étude dont tirer parti. Analyser la vision, la mission, l'approche méthodologique et les activités promues par le CCI peut faciliter la diffusion de l'ECM dans le contexte italien et de l'Europe sud-orientale. Cette étude peut aussi représenter une référence, pas seulement pour les autres organisations qui travaillent dans la promotion de l'ECM, mais comme exemple de suivi et évaluation (un défi crucial pour l'éducation aujourd'hui) qui peut inspirer des efforts

similaires d'autres acteurs qui opèrent dans le même domaine. Encore, l'absence de parcours systématiques de formation des enseignant·e·s dans le domaine de l'ECM rend l'analyse de l'offre du CCI plus intéressante et utile pour les institutions éducatives qui implémentent l'ECM, afin d'analyser les pratiques éducatives significatives et de fournir les recommandations aptes à les améliorer et les diffuser.

Ce cas d'étude vise les objectifs suivants :

1. Informer, former et éduquer les différentes parties prenantes et la population au sens large aux valeurs fondamentales de l'ECM.

2. Fournir des pratiques significatives capables d'inspirer d'autres organisations à réaliser des initiatives sur ces thématiques via des méthodologies liées à l'ECM en Italie et dans les pays de l'Europe sud-orientale.
3. Fournir une pratique significative d'analyse dans le domaine éducatif dans le cadre plus large de l'Agenda du développement durable (SDG 4.7).
4. Encourager la traduction, la publication et la diffusion des matériels et des guides UNESCO, grâce à la collaboration avec d'autres acteurs intéressés par l'implémentation de l'ECM.



3. LE CENTRE POUR LA COOPÉRATION INTERNATIONALE (CCI) ET LA PENSÉE SUR L'ECM

*Le développement des personnes et celui de la démocratie sociale
constituent deux projets qui ne peuvent pas être conçus séparément..*

Kurt Lewin

a. LE CENTRE POUR LA COOPÉRATION INTERNATIONALE : VISION ET FINALITÉS DE L'ORGANISATION

L'organisation. Le CCI naît en 2017 de l'union entre le Centre pour la Formation à la Solidarité Internationale (actif depuis 2008)¹ et le projet Observatoire Balkans Caucase-Transeu-

rope (actif depuis 2000 au sein de la Fondation Opera Campana dei Caduti de Rovereto). Les deux organisations deviennent alors les deux Unités Opérationnelles qui composent aujourd'hui le CCI, respectivement : Unité Opérationnelle Compétences pour la Société Mondiale (U.O. CSG) et Unité Opérationnelle Observatoire Balkans Caucase - Transeurope (U.O. OBCT). À ce jour, les associés du CCI sont : la Province autonome de Trente, l'Université de Trente, la Ville de Trente, la Ville de Rovereto et la Fondation Opera Campana dei Caduti. Un protocole d'entente spécifique règle la collaboration avec le Centre OCDE/OECD de Trente.

¹ Le Centre pour la Formation à la Solidarité Internationale (CFSI) a été constitué en 2008 sur indication de la loi provinciale 04/2005 en matière de solidarité internationale. Cette normative modifiait la précédente loi 10/1988 en introduisant un pourcentage fixe du bilan (0,25%) à destiner aux initiatives de coopération au développement et réglait ce nouveau sujet, dont le but principal était celui de participer au renforcement des compétences et des capacités de ceux et celles qui opèrent dans le secteur, afin d'en améliorer l'efficacité (OCDE, 2005).

Parmi les différents domaines thématiques dont il s'intéresse, le Centre s'occupe d'activités de recherche, analyse, formation, information, sensibilisation et promotion de la connaissance, en collaboration avec différents acteurs sur le plan local, national et international.

Plus spécifiquement, l'U.O. CSG offre des services de formation et conseil, accompagne et anime des réseaux et soutient la professionnalisation du secteur de la coopération internationale et la qualité des interventions, tout comme la production de connaissance et de recommandations adressées à décideurs-ses politiques, monde productif et tiers-secteur. Grâce à des unités et parcours éducatifs, des événements publics, des initiatives de sensibilisation et la promotion d'actions qui en encouragent la participation, l'U.O. renforce les compétences des acteurs du territoire ainsi que nationaux et internationaux pour qu'ils agissent responsablement à niveau local et mondial.

L'U.O. OBCT est spécialisée en affaires et politiques européennes, avec un focus spécifique sur les Sud-Est de l'Europe, la Turquie et le Caucase. OBCT représente un modèle original de think tank conjuguant information, recherche, formation, vulgarisation et plaidoyer et représente un point de raccord entre savoir scientifique et opinions publiques européennes, entre académie et journalisme, entre société civile et institution et entre pays de l'Europe orientale et occidentale. Depuis deux décennies OBCT conduit un travail consolidé de surveillance et vulgarisation par rapport aux transformations sociales, politiques et culturelles de ces zones, à la tutelle des droits humains et des minorités, au processus

d'élargissement de l'UE : les documents et les matériels produits sont publiés quotidiennement sur le portail www.balcanicaucaso.org en italien, anglais et bosniaque-croate-serbe (BHS).

L'organisation interne du CCI est schématisé par la Figure 1.

Grâce à la modalité de travail spécifique qui les caractérise, au travers de collaborations, partenariats et réseaux, les deux Unités Opérationnelles contribuent à rendre le CCI un lieu de rencontre et départ de différentes initiatives, d'engagement d'institutions, société civile, médias, communauté scientifique, jeunes, école, monde du travail et de l'entreprise, dans un dialogue structuré sur les thématiques envisagées, au Trentin, tout comme à l'intérieur des réseaux nationaux et internationaux dont il fait partie. Un lieu de production et d'échange de connaissances et d'innovation, un laboratoire où des sujets différents peuvent expérimenter des projets d'intérêt commun, où la solidarité et la coopération internationale deviennent des moyens précieux pour trouver les connexions entre dynamiques sociales locales et les questions mondiales de nature sociale, environnementale et économique.

Afin de réaliser le cas d'étude présenté dans ce document, le choix a été fait de présenter, à l'intérieur du CCI, l'expérience de l'Unité Opérationnelle Compétences pour la Société Mondiale (CSG-CCI) : c'est en effet à l'intérieur de cette unité que l'action d'ECM est portante.

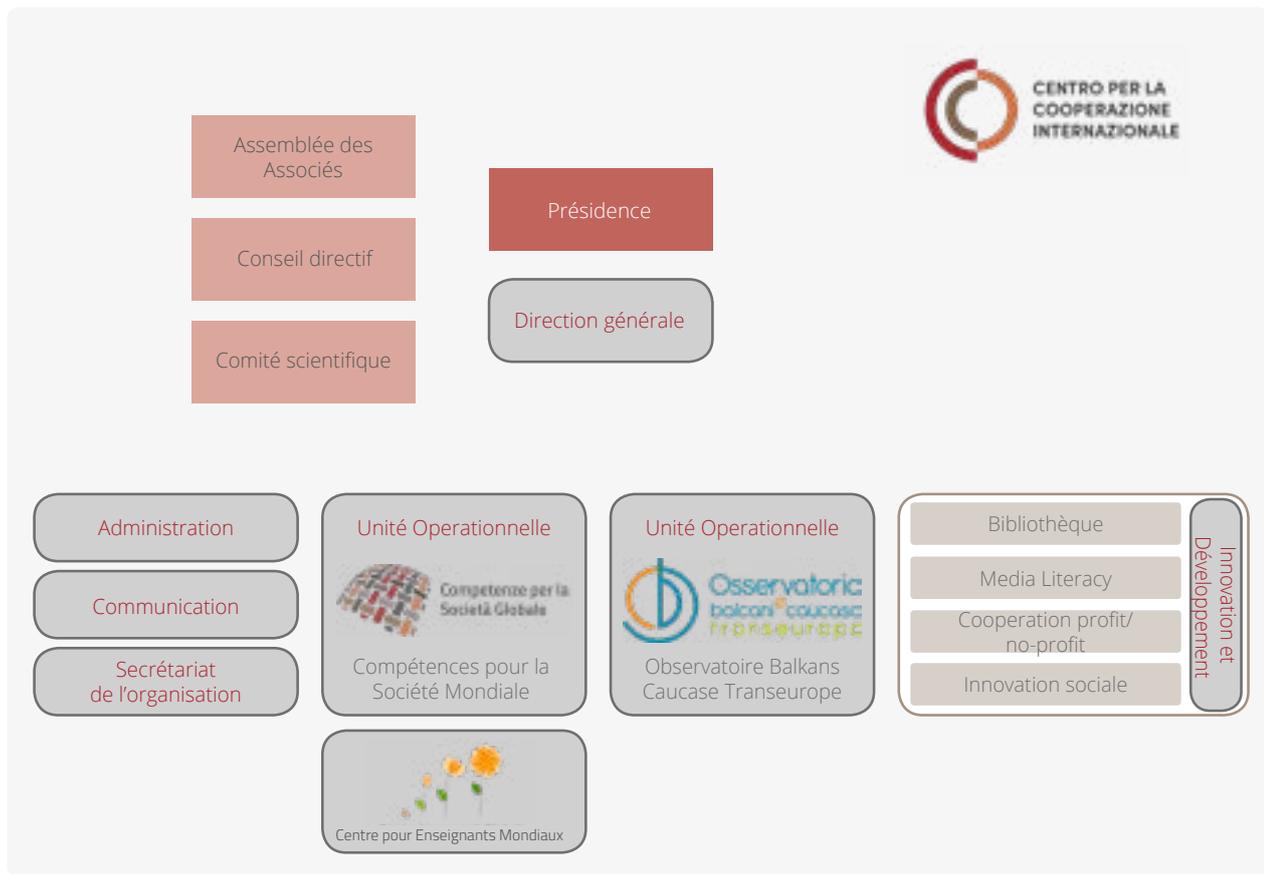


Figura 1 - Organisation interne du Centre pour la Coopération Internationale depuis 2017

Encadré 1

Le Centre pour Enseignants Mondiaux



Compétences pour la Société Mondiale, unité opérationnelle du Centre pour la Coopération Internationale de Trente, a activé, à partir de septembre 2018, le Centre pour Enseignants Mondiaux (CIG), un hub thématique qui offre des services de conseil, formation et coordination à enseignant·e·s et associations qui s’occupent d’Éducation à la Citoyenneté Mondiale dans des contextes formels et non.

Le CIG offre aux enseignant·e·s l’opportunité de se confronter aux thèmes de l’ECM : développement durable, interculturalité, droits humains, justice sociale, interdépendances mondiales, etc... Il entend aussi accompagner les enseignant·e·s dans la réalisation de parcours interdisciplinaires d’ECM en les mettant en réseau avec les associations du territoire et en offrant en même temps aux écoles la possibilité d’être informées et incluses dans des projets locaux, nationaux et européens auxquels le CCI adhère en tant que partenaire ou dont il est promoteur.

Pendant l’année scolaire, il propose des activités de formation pour enseignant·e·s de tous les niveaux avec le but de promouvoir les compétences de l’ECM en ligne avec la normative provinciale (art. 2, alinéa f de la Loi provinciale 7 août 2006, n.5) pour intégrer les thématiques mondiales à l’intérieur du cursus pédagogique. Le Centre pour la Coopération Internationale est en effet agréé auprès de l’Institut Provinciale pour la Recherche et l’Expérimentation Éducative pour la reconnaissance des heures de formation aux fins de la mise à jours des enseignant·e·s et il collabore activement avec le Bureau Régional UNESCO pour la Science et la Culture en Europe. À l’intérieur du CCI est également présente une bibliothèque, insérée dans le système bibliothécaire du Trentin, pour la consultation et l’emprunt de livres sur les thèmes de l’interculturalité et, plus largement, de l’Éducation à la Citoyenneté Mondiale.

Les thématiques et le contexte². Depuis les premières années '90, la coopération internationale au développement a représenté un terrain fertile sur lequel entraîner et expérimenter l'autonomie du Trentin. En effet, en Italie, la Province autonome de Trente joue un rôle de pionnière dans la coopération "décentralisée", en étant la première réalité sub-nationale à approuver, en 1988, sa propre loi (LP 10/1988) pour régler les interventions dans les pays tiers. La première loi provinciale, suivie dans le temps par des lois régionales parues presque partout en Italie, est intégrée par la norme approuvée en 2005 (LP 4/2005). L'innovation normative s'accompagne d'autres initiatives supportant le secteur de la coopération internationale, en créant un cas unique grâce à l'implémentation du Forum Trentin pour la Paix et les Droits Humains (1991), la création de l'Université Internationale des Institutions des Peuples pour la Paix (1993, prédécesseur du CFSI), le début du projet de l'Observatoire Balkans (2000 et aujourd'hui Observatoire Balkans Caucase - Trans-europe). La coopération décentralisée, pensée en tant que activation de partenariats territoriaux, arrive en ces années-là au sommet de son succès et le Trentin détient le mérite de deux expériences de valeur, reconnues sur le plan national et international : le début des "Tables de coopération décentralisée et de communauté" (CCI, 2013), depuis 1995 avec les Balkans (en Bosnie-Herzégovine à Prijedor, au Kosovo*³ à Peja-Pee et en Serbie à Kraljevo) et, depuis 2000, avec le Mozambique (dans le district de Caia, province de Sofala).

² Texte élaboré à partir du document du CCI "La coopération internationale au développement : une opportunité pour la projection internationale et l'innovation du Trentin", mars 2019.

*³ Toute référence au Kosovo doit être comprise à l'intérieur de la Résolution du Conseil de Sécurité des Nations Unies 1244 (1999).

Le travail du Centre (CFSI, puis CCI), avec son focus sur le renforcement des compétences des acteurs qui opèrent dans le monde de la solidarité et de la coopération internationale, débute et se forme vers la fin des années 2000, dans ce contexte politique et social vivant et harmonieux. À cette époque, une des transformations les plus importantes qui traversent le monde de la coopération internationale est le renforcement du rôle des acteurs locaux (autorités locales, organisations de la société civile) et l'affirmation de la coopération décentralisée.

En même temps et progressivement le monde de la coopération internationale sur le plan italien et européen change de façon significative : on assiste à la contraction - si ce n'est pas à l'annulation - des fonds disponibles à niveau du Ministère, à des fortes pressions pour inclure des nouvelles typologies d'acteurs, à une tendance toujours plus marquée à modifier le rôle des ONG du Nord du monde, grâce, entre autres, à une majeure titularité et responsabilisation des ONG partenaires. De façon diffusée à l'intérieur des ONG, des processus d'adaptation et changement s'enclenchent (réorganisation en départements, développement des départements "campaining", "plaidoyer" et "levée de fonds", fusion avec d'autres organisations avec des finalités similaires...) pour mieux répondre aux nouveaux scénarios, pour être plus efficaces et efficientes dans l'implémentation de ses activités ou, tout simplement et en perspective, pour pouvoir survivre en tant qu'organisations. Le travail en réseau, avec une pluralité de sujets, pas que dans le Sud du monde, modifie profondément le modus operandi des ONG. Les Objectifs du Millénaire pour le développement (2000) et l'Agenda 2030 de

développement durable (2015) marquent le passage vers une conscience croissante de l'interdépendance mondiale, qui demande une approche globale et stratégique, capable d'intégrer les trois dimensions du développement durable : économique, sociale, environnemental. Plus spécifiquement, l'Agenda 2030 constitue le cadre de référence des engagements internationaux que l'Italie et toutes les autres réalités sub-nationales assument par rapport à la participation des territoires à la politique mondiale. Ses 17 objectifs s'appliquent à tous les pays, en toute phase de développement et s'appuient sur le concept de responsabilité partagée. En mouvement de la reconnaissance du lien étroit entre local et mondial, l'Objectif 17 est voué en particulier aux réseaux internationaux pour le développement et un des buts identifiés invite à "renforcer le Partenariat mondial pour le développement durable, associé à des partenariats multipartites permettant de mobiliser et de partager des savoirs, des connaissances spécialisées, des technologies et des ressources financières, afin d'aider tous les pays, en particulier les pays en développement, à atteindre les objectifs de développement durable" (Agenda 2030, Objectif 17, Cible 17.16). L'Objectif 4 de l'Agenda sollicite la responsabilisation vers une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et la promotion des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie, en reconnaissant dans l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale (ECM) un outil-clé pour garantir les connaissances et les compétences nécessaires à promouvoir le développement durable. Les "compétences mondiales" deviennent ainsi de plus en plus importantes et une grande attention est donnée à la mise à jour du système

éducatif. Par exemple, l'index OCDE/PISA mesure depuis 2018 les compétences des élèves des quinze ans dans 80 pays, dont l'Italie, en suggérant que l'école doit développer dans les jeunes la compétence mondiale, pensée en tant que "capacité d'analyser les questions locales, mondiales et interculturelles, de comprendre et apprécier les perspectives et les points de vue des autres, d'interagir de façon ouverte, appropriée et efficace avec des personnes provenant d'autres cultures et d'agir pour le bien commun et le développement durable" (OCDE, 2018).

La vision e la mission du CCI. L'interdépendance croissante entre le niveau local et mondial demande à tous les territoires de renforcer les alliances avec d'autres territoires afin de valoriser sa propre spécificité et ses ressources et compétences, pour contribuer responsablement à lutter contre les inégalités et iniquités sociales et économiques. La coopération internationale se pose comme instrument stratégique et d'action, car elle contribue à l'élaboration de réponses locales efficaces à des questions mondiales de nature environnementale, économique et sociale ; à mitiger les inégalités et à promouvoir le développement et la cohésion sociale ; à interpréter l'autonomie et l'autogouvernement du Trentin (Province autonome dans le cadre juridique italien) en tant que occasions pour promouvoir son rôle conscient et responsable dans le contexte national, européen et international. Dans ce cadre, le CCI promeut la coordination d'initiatives et acteurs opérant dans le domaine de la coopération internationale, valorise la spécificité des expériences locales et favorise leur projection internationale, en posant une attention particulière aux régions d'intérêt pri-

orbitaire pour le Trentin. Il travaille pour que, dans une société complexe et interdépendante, les droits, la durabilité, l'équité soient le centre de pratiques et politiques définies par la participation des institutions, de la société civile, des médias, de la communauté scientifique, du monde du travail et de l'entreprise. Via l'ECM, l'information, la recherche et la formation, le CCI contribue à internationaliser la pensée et le système institutionnel, social et productif.

Au sein de l'organisation dans son ensemble, l'U.O. CSG interprète alors la formation à la coopération internationale en tant qu'action orientée à développer les compétences pour comprendre et agir dans la société globalisée. Cela signifie contribuer au développement de la pensée critique, de la capacité d'interpréter les différences de pouvoir dans les différents contextes, de croiser les multiples formes de la solidarité internationale et d'agir avec conscience et compétence dans les contextes organisationnels et sociaux. En synthèse, former à la solidarité internationale signifie apprendre à devenir citoyen·ne·s éduqué·e·s à habiter le monde, dans une optique solidaire avec l'Autre (encadré 2). Les orientations qui guident la stratégie de l'Unité Opérationnelle CSG dans la réalisation de son travail sont les suivantes :

Organisation apprenante : être une organisation qui apprend de l'interaction avec l'environnement et qui, en relation avec celui-ci, se modifie, signifie assumer le changement comme une donnée de réalité, par rapport auquel élaborer une réponse active, résiliente et constructive, en prenant en charge les défis du temps présent.

Compétences : répondre positivement au changement demande de se poser en formation permanente et d'exercer deux compétences clés :

apprendre à lire l'avenir des contextes et des relations, tout comme des pensées qui informent les uns et les autres (processus) et savoir interpréter de façon créative son propre travail dans le cadre de finalités plus larges.

Coordination : c'est le processus qui a pour but l'intégration et la création de liens entre les différentes parties d'une organisation ou entre plusieurs organisations en réseaux pour poursuivre des objectifs communs. Sur le plan opérationnel, cela signifie travailler par groupes de travail et organisations temporaires entre projets, domaines, acteurs, niveaux, compétences, cultures.

Conscience : c'est la condition dans laquelle la cognition de quelque chose devient intérieure, la construction d'une approche dans le rapport avec le monde, en accueillant des éléments intellectuels, sensibles, actifs. Nourrir et gérer les relations entre les organisations et les lieux de manière consciente signifie bouger dans cette dimension immatérielle, qui demande l'exercice d'une rationalité qui n'est pas uniquement instrumentale.

Pensée critique : c'est une modalité de la pensée, caractérisée par des processus mentaux de discernement, analyse, évaluation. La pensée critique est à la base d'une approche à la formation et à la coopération internationale qui problématise les questions fondamentales en assumant la responsabilité de choisir comment les traiter, en fondant ses jugements sur scientificité et expérience.

Encadré 2

Peut-on apprendre la solidarité internationale ?

*Trente, 21 septembre 2010**

Il s'agit d'une question légitime en relation au thème de la formation à la Solidarité Internationale (SI). Deux ans après la naissance du CFSI, il nous semble surtout de pouvoir affirmer qu'on apprend énormément de la solidarité internationale. Le Centre, en tant que lieu de rencontre et de confrontation des expériences de solidarité internationale, représente un laboratoire fort intéressant, bourdonnant de vie, de personnes, de connaissances.

Il représente le défi et l'intérêt d'un territoire qui vise à mettre en valeur le patrimoine de connaissances et relations internationales tissées dans le temps. Un patrimoine énorme pour le Trentin, prenant en compte l'engagement de missionnaires et laïques, des trentin·e·s dans le monde et aujourd'hui des migrant·e·s qui font le pont entre les lieux et les cultures.

La solidarité internationale est entendue comme miroir précieux grâce auquel regarder plus nettement au développement de notre territoire aussi. La composition sociale du Centre est déjà l'expression d'une conception de la SI qui dépasse l'idée de coopération comme aide au développement des pays appauvris et porte plutôt l'idée de coopération comme construction de relations de confiance entre les territoires. Un investissement dans la formation de la part des institutions locales, du monde économique, de l'académie, de la société civile implique une vision systémique de coopération internationale et l'intérêt à renforcer un réseau local conjuguant pensée et action dans ce domaine.

Producteurs et productrices de pensée et pas seulement consommateurs et consom-

matrices de la pensée d'autrui. Choix et conséquence d'un monde qui change et qui remet fortement en question les catégories anciennes. Les contextes internationaux se transforment rapidement dans chaque coin de la planète et ceux et celles qui s'occupent de relations internationales - même par plus petit et dans la simplicité des relations entre citoyen·ne·s - ne peuvent ne pas habiter ces changements, aussi à travers la formation continue et l'échange d'expériences comme opportunité d'apprentissage et de développement. Dans les dernières années, la coopération internationale au développement s'est presque transformée en une discipline, avec par conséquent la création d'une langue propre, un "jargon" qui a contribué à consolider des "catégories" qui, à force d'être répétées risquent de ne plus produire de significations. Le "projet", entendu en tant que résultat, objectif ultime de la coopération en est l'exemple typique. Cependant, le développement est rarement donné par le résultat obtenu par la somme des projets. Il est plus vraisemblable que les territoires se développent grâce à la somme de forces différentes qui vont du capital social aux équilibres éco-systémiques, des infrastructures au patrimoine de connaissances, de la stabilité institutionnelle au bon gouvernement.

La question qui revient est donc : est-il possible d'apprendre la solidarité internationale du moment où il ne s'agit pas seulement d'une série mécaniste de règles mais d'une multitude complexe de disciplines, de vision, d'approches ?

La leçon la plus importante arrive, encore une fois, des expériences directes de solidarité internationale : "faire" coopération, concrètement, signifie entrer en relation avec un contexte Autre, imprégné de complexité sur le plan historique, géographique, politique, institutionnel, social, économique, environnemental. Un contexte vivant, dynamique, où il existe des relations de pouvoir qu'il est nécessaire de connaître pour pouvoir s'insérer, pour créer un espace propre d'action, collaborer avec d'autres et concourir donc au développement de ce territoire. On apprend à se mettre en jeu sur plusieurs plans, thématiques et relationnels, à ne pas avoir un

regard trop compartimenté sur la réalité, mais à savoir cueillir la richesse des interdépendances. Souvent, en se heurtant avec les limites, les faiblesses et les insuccès, on apprend à redimensionner la solidarité même et à la relire avec une clé plus humaine, parfois fatigante et faillible.

La formation du Centre se propose de contribuer à la consolidation de compétences transversales, c'est-à-dire cette capacité de construire des liens entre notions disjointes, entre savoirs disciplinaires différents, entre littératures et pratiques, entre dimension individuelle et collective. La capacité donc de tisser SI en tissant des fils très différents.

La trame est plus un artefact qu'un produit industriel. La connaissance à laquelle elle regarde est le fruit d'un travail doux, patient et constant, fait de savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir devenir.

Aucun parcours n'est prédéfini par le Centre, avec des titres "grandiloquents" de "développeurs" professionnels, mais il saisit l'opportunité de concourir à reconstruire le tissu des relations, ici et dans le monde, dans les pensées et dans les pratiques et - surtout - à plusieurs mains.

** Éditorial en Tessere di solidarietà internazionale, Annual Report 2009, Septembre 2010.*

b. L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE SELON LE CCI : TRAJECTOIRE ET POSITIONNEMENT

La lente formation de la conscience de vivre dans un monde unique et interconnecté et la conscience de l'unité du genre humain est l'horizon culturel et des valeurs dans le cadre duquel l'Unité Opérationnelle CSG place sa mission, interprétée en termes de développement des compétences nécessaires pour comprendre et agir dans la société mondiale. L'hypothèse fondamentale qui guide le travail est que la "mondialisation" ou, comme il a été proposé par Ulrich Beck (2013), la "cosmopolitisation", n'est pas ou n'est pas seulement un choix conscient et volontaire d'une élite qui s'identifie dans la philosophie d'Emmanuel Kant ou, plus récemment, de Jürgen Habermas (1998). Dans le monde d'aujourd'hui, une cosmopolitisation de facto se déploie même si elle n'est pas voulue ou désirée, sous la surface et derrière la façade de la persistante nationalité des espaces, des juridictions et des étiquettes. Elle s'étend de la tête de la société jusqu'à la vie quotidienne des familles, dans les lieux de travail et dans les biographies individuelles, même quand les drapeaux nationaux continuent de s'agiter dans le vent et même si les attitudes d'attachement aux identités nationales se réaffirment puissamment. Il suffit de penser à l'incohérence existante entre processus sociaux qui, dans les faits, ont une dimension et une portée mondiale, comme l'économie, la finance ou la communication qui touchent quotidiennement, de façon "horizontale" et ouverte, les individus dans les coins les plus reculés de la planète et le fait que les droits et les devoirs sont, au contraire, distribués de façon hiérarchique par des organisations territoriales excluantes. Les sujets exclus ou marginalisés de la distribution inégale et géographiquement contingentée des droits

demandent de pouvoir y accéder et ils le font en bougeant sur la carte, par les migrations, tout comme en exigeant des changements de leurs institutions de référence. Il suffit de regarder le monde du travail : les entreprises transnationales, en recherchant la force-travail à moindre prix, sont en train d'externaliser leurs lieux de travail vers des pays étrangers. On produit donc une cosmopolitisation forcée qui se produit sans être désirée et souvent sans être vue sous la surface des espaces nationaux, avec des impacts parfois dévastateurs. Nous pouvons regarder à la fragmentation à l'intérieur des communautés nationales, devenues un terrain de bataille qui voit en contreposition d'un côté la réémergence des localismes, des fondamentalismes, des xénophobies qui demandent une re-signification dans un sens plus restrictif de la citoyenneté et de l'autre côté les suggestions et les instances portées par exemple par les mouvements libertaires, féministes, LGBT, qui réclament une ouverture des frontières vers des espaces et des possibilités toutes à explorer. Dans ce contexte, acquérir des compétences "mondiales" ou "cosmopolites" signifie être équipé-e-s à viser, sans préjugés, le présent, à habiter cette époque avec conscience - comme citoyen-ne-s, travailleur-se-s, administrateurs-trices publiques et décideurs-ses, à développer une agentivité qualifiée auprès des individus et dans les organisations, afin d'améliorer la société contemporaine : complexe, cosmopolite, mondiale. À partir de cette vision, au fil des années l'UO CSG a lu dans l'ECM l'évolution des pensées et des paradigmes qui concernent la formation et la coopération internationale. Au-delà du manque de définition du terme, décliné dans des expériences d'éducation au développement, interculturelle, à la citoyenneté, à l'environnement, il existe en effet un accord entre ceux et celles qui s'approchent à la thématique à l'in-

térieur de la communauté éducative ou pour des raisons de recherche ou avec référence aux déclarations internationales.

L'UNESCO est la principale autorité en la matière, depuis 1974, quand l'organisation a publié la Recommandation sur l'éducation pour l'entente internationale, la coopération et la paix et l'éducation relative aux droits humains et aux libertés fondamentales. L'UNESCO définit l'ECM comme étant l'ensemble des connaissances, attitudes et compétences qui font de chaque individu un citoyen "mondial". Ce qui caractérise le fait d'être "mondial" est encore loin d'être identifié et reconnu de façon univoque ; pourtant, on assume que cela concerne une perception élargie du monde, en concevant et en voyant les "autres", différents de soi, comme porteurs de culture, intérêts et droits, en cueillant les effets des actions individuelles (en partant de ses propres actions) sur un plan qui n'est pas exclusivement "micro", mais qui fait partie d'un système étroitement enchevêtré.

Cette vision fait de l'ECM une "tension éducative" qui est en même temps expression et nécessité des sociétés contemporaines complexes. Car l'ECM présuppose la possibilité et la réelle immersion de chaque individu, en mesure différente, dans un système d'interactions globales et continues et donc dans une condition potentielle d'apprentissage continu. Il n'est pas difficile de voir dans ces caractéristiques les connexions profondes et les traits communs à l'ECM avec ceux de la coopération internationale entendue dans sa signification générale, comme opportunité de réciprocité, telle qu'elle a été interprétée et pratiquée pendant des années par le Centre via ses activités. Depuis 2015 le Centre (CFSI, puis U.O. CSG) a donc choisi de porter une attention croissan-

te à l'ECM pour les éléments importants et substantiels qu'elle introduit dans la formation à la coopération internationale : en premier lieu, un saut de paradigme d'une vision de la rencontre avec l'Autre portant sur un sentiment de proximité par rapport à une situation de besoin ou de détresse, à une vision fondée sur le partage d'une condition commune de citoyenneté, avec la titularité de droits et devoirs qui y est attachée. Il s'agit donc de reconnaître la centralité de la citoyenneté en tant que telle dans une relation d'échange, et non pas d'aide, entre individus. Ce bouleversement de perspective a des conséquences importantes sur la formation aussi, à partir de ses destinataires : l'ECM n'est pas un savoir pour initié·e·s, ou pour quelque privilégié·e·s ou passionné·e·s. Elle est, par définition, un savoir de toutes et tous. Aujourd'hui, elle n'est pas non plus optionnelle : elle est la condition pour vivre dans les sociétés complexes du troisième millénaire. La chance d'orienter de façon essentielle le travail du Centre autour de l'ECM se présente concrètement en 2012 quand, à l'intérieur d'un espace éducatif expérimental (CFSI, 2012-2013), les organisations de coopération internationale relèvent le défi de concevoir ensemble un projet d'éducation mondiale à développer dans les écoles du territoire de Trente, qui a la possibilité d'être présenté dans le cadre d'un appel à projets DEAR⁴. Ce défi est soutenu par l'autorité locale, la Province autonome de Trente, qui, avec le Centre, accompagne l'élaboration et l'écriture d'un projet triennal finalisé à l'introduction de l'ECM dans le cursus scolaire du premier cycle d'éducation : c'est l'origine de "Global Schools".

4 Draft Project Profile Form "Project name: Integrazione nei curricula scolastici di competenze per la cittadinanza globale".

Le projet Global Schools contribue, à partir de 2015, à diffuser parmi les enseignant-e-s la perspective de l'UNESCO, selon laquelle l'école devient le lieu privilégié du changement et de l'innovation pour viser les défis mondiaux de nos jours : les migrations, le développement durable, l'égalité de genre, le dialogue entre cultures et religions, l'héritage du colonialisme, la gouvernance mondiale, la question de la citoyenneté, le chaos climatique, les droits humains, la légalité, les inégalités. Ces thématiques, soutenues entre autres par l'Agenda 2030, sont universelles et concernent toutes et tous les habitant-e-s de notre planète ; elles ne doivent donc pas être traitées dans les écoles sous la forme de campagnes de sensibilisation, mais comme des noyaux interdisciplinaires des nouveaux programmes grâce auxquels promouvoir une culture de la complexité, utile à interpréter et gouverner la réalité locale de nos jours.

Les objectifs éducatifs à soutien de l'ECM doivent traverser toutes les dimensions de l'individu ; l'attention vers le changement n'implique donc pas seulement la sphère cognitive, mais aussi celle affective et comportementale à l'intérieur d'une formation "intégrale". Cerveau, cœur et actions sont appelés à interagir pour le succès de la nouvelle finalité éducative, qui dépasse tous les ethnocentrismes et construit une citoyenneté planétaire avec la prise de conscience liée au sentiment "d'appartenir à une grande communauté et à une commune humanité. Elle se concentre sur l'interdépendance politique, économique, sociale et culturelle et sur l'interconnexion entre le niveau local, national et mondial" (UNESCO, 2015). Le document UNESCO précise, en outre, que cette finalité éducative doit traverser les politiques et les programmes éducatifs, tout

comme l'enseignement et l'apprentissage ; il est donc nécessaire de réviser les textes scolaires existants, les cadres conceptuels, les approches méthodologiques, les curricula scolaires.

Il s'agit de commencer une révolution pédagogique fondée sur la réforme de la pensée et des catégories conceptuelles, appelées à fournir aux nouvelles générations les outils de lecture et d'action pour pouvoir viser les défis mondiaux du troisième millénaire.

Les catégories auxquelles se réfère le document de l'UNESCO sont celles indiquées aussi par le Conseil de l'Europe dans les documents "Compétences pour une culture de la démocratie" (Conseil de l'Europe, 2016) et les "Lignes Directrices pour l'éducation à la citoyenneté mondiale" (2008, mises à jour en 2019) :

- la **transcalarité**, c'est-à-dire l'étude des phénomènes par l'utilisation de différentes échelles géographiques et les relatives analyses qui procèdent du local au national, au continental, au mondial et vice versa ou, encore mieux, qui tendent à mettre en évidence les interconnexions qui, même en dérivant d'un même phénomène, lient les différents espaces (comprendre l'immigration locale en termes de scalarité, par exemple, signifie recourir à l'échelle continentale et/ou mondiale; inversement, les grands phénomènes mondiaux, tels que le changement climatique, ont des retombées continentales, nationales, locales, chacune liée au phénomène dans sa totalité et chacune en même temps douée d'une spécificité propre);

- la **transformation/progressivité**, c'est-à-dire la reconnaissance du changement, de la transformation continue et dynamique des éléments de la réalité comme clé de lecture de l'existant qui atteste l'originalité de chaque processus et sa potentielle modification, réversibilité ;
- la **chrono-spatialité**, c'est-à-dire la prise en considération des phénomènes et processus en prenant en compte leur évolution dans le temps et dans l'espace ;
- la **discontinuité**, qui se concrétise dans la conscience de la non linéarité positive du développement des phénomènes, à cause de laquelle leur évolution n'est pas toujours et nécessairement améliorative, ni irréversiblement péjorative ;
- la **décentralisation**, la décolonisation, la pluralité des points de vue, l'empathie, la mens critica, tous éléments qui tendent à promouvoir l'adoption d'un regard intégré, complexe, et ce dans la conscience qu'il existe plusieurs modalités de se rapporter à la réalité, en rendant inéluctable l'évocation simultanée des différentes positions et situations en jeu ;
- l'**interdépendance**, c'est-à-dire la vision holistique et la conscience des connexions qui lient la part à la totalité et vice versa dans une réalité inter-systémique ;
- la **responsabilité** et la **citoyenneté active**, selon lesquelles chacun-e est responsable par rapport à tous et toutes les autres dans une réalité à dimension planétaire, fondée sur le sens de solidarité, de coopération, de négociation et de partage, en ligne avec le principe africain de l'ubuntu, traduisible par la devise "je suis ce que je suis en vertu de ce que nous tous sommes".



4. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE À L'IMPLÉMENTATION D'UNE ÉDUCATION POUR UNE CITOYENNETÉ MONDIALE. THÉORIE ET PRATIQUES POUR UNE FORMATION TRANSFORMATRICE

L'expérience n'est pas ce qui arrive à une personne. Elle est ce que cette personne fait de ce qu'il lui arrive.

Aldous Huxley

a. LE TRAVAIL DE FORMATION EN SYNTHÈSE

Le design éducatif de l'Unité Opérationnelle CSG se développe en dialogue avec le territoire par la formulation d'hypothèses : les questions et les propositions que le territoire et les personnes expriment sont recueillies, interrogées et décomposées de façon telle qu'on puisse construire les objectifs et les contenus à traiter, les résultats attendus, les processus et les dynamiques de la salle de classe, afin que les participant·e·s puissent acquérir savoir et connaissances différentes, autant que possible "utiles" à leurs vies, leurs activités et à l'exercice de la citoyenneté

active. À partir de ces visions et hypothèses, CSG a constitué dans le temps une vaste offre de propositions formatives : adressées aux adultes et aux jeunes, sur de nouveaux contenus ou sur d'autres plus traditionnels, avec une fonction de première approche et orientation, en posant davantage d'attention aux savoirs théoriques, ou en mettant l'accent sur la pratique et l'expérimentation, adressées au territoire ou à des participant·e·s provenant·e·s du reste de l'Italie ou d'autres pays. Les actions de formation combinent professionnalités et secteurs d'intervention différents (social, coopération internationale, activisme de la base, journalisme, policy making, sanitaire, académique, éducatif et

bien d'autres), parfois comme résultat d'un projet propre du CSG, dans nombre de cas (avec de plus en plus de ces cas par nombre et importance), à partir de stimuli de sujets tiers auxquels le CSG offre un service de conseil à la programmation et des interventions en termes de formation, facilitation, coordination éducative. L'action de formation assume aussi les formes de l'apprentissage en ligne et des cours mixtes, tout comme de l'accompagnement des jeunes en service civique, en alternance école-travail ou en stage de formation, ou encore de l'orientation, conseil et facilitation, surtout en faveur d'acteurs et actrices et organisations de la société civile sur différents objets (projets de coopération, intégration, animation de communauté, processus organisationnels, développement de partenariats). Fortement lié aux activités de formation et aux thématiques d'intérêt du CCI, le Centre pour Enseignants Mondiaux (CIEM) a été constitué à l'intérieur de l'U.O. CSG au cours de l'année 2018 et offre conseil, cours de formation, matériel pédagogique et opportunités de "réseautage" pour enseignant·e·s, éducateurs et éducatrices, acteurs et actrices de la société civile, intéressé·e·s à explorer une éducation renouvelée, fondée sur l'approche propre à l'ECM. Le nombre croissant d'enseignant·e·s et écoles touchées par les activités du CIEM, conjointement avec l'expérience consolidée dans le domaine ECM, ouvrent de multiples espaces de travail et démontrent un intérêt diffusé vers cette approche pédagogique, fondée sur la reconnaissance des différences, tout comme sur la compréhension des liens entre phénomènes locaux et questions globales.

Au cours de ses dix ans d'activité (2008-2018), le Centre pour la Formation à la Solidarité Internationale/Unité Opérationnelle CSG a formé environ 10 000 personnes grâce à plus de 350 projets éducatifs. Les activités de sensibilisation à la citoyenneté ont atteint environ 30 000 personnes.

b. LA FORMATION SELON L'UNITÉ OPÉRATIONNELLE COMPÉTENCES POUR LA SOCIÉTÉ MONDIALE : TRAJECTOIRE ET POSITIONNEMENT

Éduquer signifie accompagner les personnes, les groupes et les organisations à apprendre pour changer, pour mieux atteindre leurs objectifs et les buts organisationnels qu'ils et elles visent par rapport au contexte.

Formation et recherche produisent connaissance et multiplication des savoirs : des biens immatériels qui assument une concrétude grâce aux transformations que les nouveaux savoirs génèrent dans l'esprit et dans les comportements des personnes et dans les organisations.

Le développement de capacités, c'est-à-dire la condition de pouvoir exprimer au mieux son potentiel et ses habiletés, est universellement reconnu comme l'indicateur le plus significatif pour l'évaluation du bien-être. Des agences internationales comme le United Nations Development Programme (UNDP) ont dans la substance revu l'approche traditionnelle au développement en prenant en considération la centralité du développement de capacités de la part des individus, afin d'obtenir des changements réels dans les sociétés⁵.

La formation concourt à ce type de changement, qui est en même temps individuel et social. Donner de concrétisation à une action éducative qui se propose de fournir des outils (cognitifs et opérat-

ionnels) pour viser avec conscience et compétence la complexité des contextes contemporaines présuppose l'adhésion à une théorie de la formation qui interprète celle-ci dans une clé "transformatrice", c'est-à-dire qui regarde à son potentiel de changement individuel, organisationnel et social. Autrement dit, capable de travailler non seulement sur le plan cognitif (du savoir) mais aussi expérientiel (du savoir-faire) et relationnel (du savoir-être), jusqu'au savoir-devenir : capable donc de travailler sur le potentiel du changement ; pervasive au point d'intercepter les zones d'ombre, les zones d'intersection de nos savoirs dans lesquelles résident croyances, habitudes, attitudes, pour déclencher ainsi des mouvements profonds, capables de générer des façons d'agir différentes.

Toute l'action formatrice de l'Unité Opérationnelle CSG se fonde donc sur les approches utiles à activer le rôle transformateur de la formation, finalisée à l'empowerment et au changement. Ce dernier aspect est à la base de toute la programmation éducative, pour laquelle la finalité de la formation est d'interroger de façon continue le savoir acquis et de faire en sorte que les personnes se perçoivent comme des sujets en apprentissage continu (lifelong learning).

Dans son essence transformatrice, la formation devient le moyen permanent au service d'une vie consciente dans la tension constante vers la compréhension de soi, principal outil de compréhension du monde.

5 "Il existe six piliers fondamentaux du développement humain: équité, durabilité, productivité, empowerment, coopération et sécurité. [...] L'empowerment est la liberté des personnes d'influencer le développement et les décisions qui impactent leur propres vies" What is Human Development? - Human Development Report, <http://hdr.undp.org/en/content/what-human-development>.

c. MATRICES HISTORIQUES ET THÉORIQUES DE RÉFÉRENCE : L'APPROCHE PSYCHOSOCIALE ET L'APPRENTISSAGE PAR L'EXPÉRIENCE⁶

Les matrices historiques : aperçus. Historiquement, la formation des adultes (andragogie) naît et se développe de façon structurée à partir du deuxième après-guerre, dans les entreprises. En particulier, on passe de l'apprentissage et formation professionnelle des années '40 et '50 du 1900, aux premiers programmes de formation pour le management (années '50 et '60)⁷. C'est toutefois dans la décennie suivante que les premiers centres de formation se constituent (Fiat, Montedison), tout comme les premières associations de formateurs (AIF). Ensuite, les programmes de formation s'étendent aux sociétés de services et aux sujets institutionnels ; avec le dépassement du modèle industriel, l'expansion du tertiaire et l'accent posé sur les processus d'innovation culturelle, sociale, technologique, la mission de la formation dévient le développement du capital intellectuel : les années '90 voient la multiplication des initiatives de formation et le développement des politiques, surtout européennes, sur l'apprentissage en contextes non formels et informels (Cedefop, 2016).

6 Ce chapitre a été écrit en puisant de la contribution de Silvia Nejrotti, formatrice, experte en conseil et en processus organisationnels, guide et inspiratrice de la vision et de la pratique d'une formation transformatrice.

7 John Dewey (2008) soutient déjà au début du siècle que la formation des adultes se développe à travers l'expérience ; plus tard, c'est Malcom Knowles (2008) qui approfondit les études sur l'éducation des adultes et devient le fondateur de l'andragogie et du modèle andragogique (F. Elwood, M. Knowles, Holton III, R. Swanson, 2008). Plus récemment, des auteurs comme Erik Erikson (1950) avec la théorie du développement psychosociale et Jack Mezirow (2000) avec le modèle du *Transformative Learning*, apportent d'autres contributions importantes à l'éducation des adultes.

En ligne générale donc, la formation des adultes se place dans un champ d'activités "éducatives" extra ou post formelles qui : i) s'adressent à des sujets adultes déjà engagés (ou à lancer) dans la vie professionnelle, ii) ont pour référent le monde du travail et des organisations et iii) se proposent, dans les contextes concrets où elles sont réalisées, des finalités d'apprentissage qui concernent, en même temps, les dimensions cognitives, expérientielles et relationnelles des acteurs impliqués.

L'approche psychosociale : l'individu dans le contexte. Une autre référence théorique fondamentale pour le développement de la pratique éducative de l'Unité Opérationnelle CSG est l'approche psychosociale, pour l'attention qu'elle porte aux interactions de l'individu dans les groupes et dans les organisations et à l'élaboration d'interventions sur leur fonctionnement (Lewin, 1951 et Anzieu, 1968 in Quaglino et. al, 1992 ; Moreno, 1973 ; Enriquez, 1997 ; Ardoino, 2005).

Dans la perspective de l'approche psychosociale, la formation a pour fonction d'élaborer des réponses et significations dans des contextes organisationnels contingents et les figures de la formation interviennent dans les organisations avec une action en prévalence de conseil, en travaillant surtout avec des petits groupes et en acceptant que les participant-e-s sont les acteurs et actrices dans et de l'action de formation. Cette approche renverse de toute évidence la logique plein/vide, enseignant/élève en faveur d'un apprentissage qui n'est pas conçu en tant que circulation ou accumulation de connaissance, mais en tant que développement.

Les participant-e-s déterminent les résultats de la formation par la spécificité des parcours, le hasard des apprentissages, la non homogénéité des savoirs. Aux formateurs et formatrices on demande non

seulement de se détacher des contenus dont ils et elles sont porteurs et porteuses pour rencontrer le sujet dans le processus d'apprentissage, mais aussi de considérer le contexte extérieur dans lequel le projet de formation est né et dans lequel il assume sa signification.

L'apprentissage par l'expérience. Le bouleversement de la logique enseignant/élève a pour ultérieure et substantielle implication la relevance attribuée à l'expérience des sujets en formation : former est un travail sur les représentations et les connexions ; la méthode est l'induction et non pas la déduction : on fait référence au savoir acquis par l'expérience pour procéder vers la généralisation ; au centre nous avons la personne dans un parcours d'apprentissage et les figures de la formation négocient les objectifs, les contenus et les méthodes⁸.

L'expérience est significative pour deux raisons : en premier lieu en ce qui concerne les expériences et les pratiques individuelles qui, si elles sont bien enquêtées, deviennent des sources indispensables d'apprentissage ; en deuxième lieu et dans le contexte d'une théorie de l'apprentissage qui approfondit les mécanismes par lesquels on apprend, avec référence à l'approche de la pédagogie expérientielle qui pose au centre l'expérience vécue comme occasion pour en tirer des indications utiles à la pratique. Dans le premier cas la pratique est l'objet d'une pensée et d'une action réflexive, dans le deuxième cas l'expérience est un outil éducatif, toujours dans une logique d'observation-abstraction-application.

8 Dans la perspective de médiation et de la centralité retrouvée du sujet en formation, il est intéressant de rappeler la fonction du "pacte éducatif" qui, à l'ouverture de l'action de formation, explicite les hypothèses relatives au processus d'apprentissage attendu, en reconstruisant un espace de négociation entre figure formative et participante.

Le champ d'étude sur les pratiques de pensée réflexive qui, à partir d'une interrogation réflexive de l'expérience se proposent d'offrir des horizons de sens et d'orienter l'action dans des contextes complexes, récupère non seulement la valeur de savoirs "situés"⁹ dans les personnes et les contextes, mais offre aussi des occasions intéressantes pour la programmation d'espaces de formation, en particulier pour acteurs/actrices et "habitué·e·s", là où à "l'habitué on demande de ne pas être consommateur mais élaborateur de savoir" (Mortari, 2012), c'est-à-dire de devenir artisan de son apprentissage et de ses actions. Il est donc appelé à assumer une responsabilité dans le "soin de soi", entendue au sens de "prêter attention à soi, en assumant soi-même en tant qu'objet de connaissance" (Mortari, 2012). Entraîner cette pensée réflexive devient alors une action utile pour transformer l'expérience en compétence, c'est-à-dire pour en tirer des indications qui ont un impact concret sur l'action, en portant une majeure efficacité de l'action même.

La pédagogie expérientielle, pour son application dans la pratique de l'Unité Opérationnelle CSG, trouve en Kolb (1984)¹⁰ sa principale référence là où il insiste sur l'incontournable intégration entre théorie et pratique aux fins de l'apprentissage et sur l'action de facilitation et renforcement produit par les dynamiques de groupe, dans lesquelles l'apprentissage naît de la confrontation entre expériences

9 "L'expression "savoirs situés" [...] contient [...] l'engagement à partir de soi dans des processus de connaissance orientés au partage de savoirs ancrés dans les corps, consciemment partiels et contextuels, ayant la force de construire le sens d'une commune humanité, non organisé selon les axes de domination", Laboratoire de recherche participée Saperi situati, Université de Vérone, Département de Sciences Humaines.

10 Dans sa définition d'*Experiential Learning*, Kolb (1984) trace le parcours d'apprentissage comme formation continue de l'individu. En cueillant les connexions entre éducation, travail et développement de la personne, il les examine de façon critique afin d'offrir un système de compétences qui, via les méthodologies expérientielles, portent à l'élaboration d'objectifs éducatifs adhérents au monde du travail réel.

Encadré 3

La pédagogie expérientielle dans les activités éducatives du CSG

Le caractère actif des cours est très apprécié par les enseignant·e·s car les outils adoptés dans la formation enclenchent des réflexions sur leurs propres expériences passées et sur leur travail, en rendant le cours plus utilisable. Les actions éducatives du CSG, en particulier adressées à jeunes et opérateurs, qui proposent des modalités actives de formation sont nombreuses :

Cours **(S)Cambiare Opinioni ((É)Changer Opinions)** : les participant·e·s sont invité·e·s à réfléchir sur leurs activités en ligne en les reliant pour approfondir des thématiques spécifiques (*hate speech*).



Summer School Comunità e sviluppo locale (Communauté et développement durable) (en collaboration avec OCDE Trente et Université de Medellin, Colombie), complètement construite autour du cycle de la pédagogie expérientielle : dans chacune des dix journées de cours les participant·e·s font l'expérience du cycle de Kolb dans son entièreté en visitant ou en rencontrant une réalité du Trentin, qui est analysée dans ses facteurs de développement local pour en tirer des indications abstraites, qui sont mises en relation avec les projets et les contextes de provenance des participant·e·s. Dans les deux semaines intensives de travail, les participant·e·s produisent de cette manière une réélaboration du projet de départ.



Honours Programme Talete (en collaboration avec l'Université de Trente) : la composante éducative et d'orientation accompagne les étudiant-e-s dans une métaréflexion sur l'expérience qu'ils et elles vivent et sur le développement de certaines compétences (comme le leadership, la gestion de projets, la capacité de gérer des conflits).

Talete offre un parcours de formation professionnellement qualifiant parallèle au master d'université avec une référence précise à la tradition anglo-saxonne des *honours programmes*. La proposition est adressée aux étudiant-e-s d'ingénierie et sociologie de l'Université de Trente. Laboratoires, cours de base et optionnels, mobilité internationale liée au projet de mémoire et stage en entreprise constituent la trame de Talete.

L'engagement demandé correspond à un total de 24 ECTS qui s'ajoutent à ceux de la formation curriculaire (équivalents à cinq mois d'activités supplémentaires). L'étudiant-e qui complète sa formation curriculaire avec le parcours Talete obtient une attestation dans la forme de mention de mérite - <https://www.cci.tn.it/CCI/Programmi/Talete>.



vécues par le groupe et connaissances théoriques. Le *Learning Circle* (cycle de l'apprentissage) prospecté par Kolb (et Lewin), noyau sur lequel se fondent les théories ultérieures sur l'*Experiential Learning*, commence et se termine avec l'expérience concrète qui constitue l'impulsion et le but du processus. L'expérience concrète passe par l'observation et la réflexion et, à travers les théories, elle arrive, avec l'expérimentation, à traduire la réflexion en action et donc en expérience. L'adhérence à l'approche de la pédagogie expérientielle encourage l'utilisation de méthodologies actives, qui permettent aux participant-e-s de faire des expériences pendant le parcours éducatif même, surtout à l'intérieur d'espaces partiellement ou complètement déstructurés et pensés en forme de laboratoire qui s'accompagnent, au-delà des contributions théoriques portés par la forme du cours, à des moments dynamiques via des exercices, des travaux en groupe, des simulations, des jeux de rôle ou des outils plus novateurs et expérimentaux orientés vers l'activation de la pensée critique et les compétences de résolution des problèmes (encadré 3).

Dans un processus d'apprentissage fondé sur l'expérience, les figures de la formation assument surtout un rôle de facilitation et médiation, d'impulsion à la réflexion, de dilution des moments de bloc et d'impasse, dans un parcours qui est découverte et co-construction de l'apprentissage, multiplication des points de vue et des options, construction d'un savoir plus articulé et riche car fruit d'un travail dialogique. La pratique éducative permet ainsi d'expérimenter comment à partir de chaque interaction dérive un développement réciproque et réel pas seulement pour ceux et celles qui participent aux actions éducatives, mais aussi pour la personne qui les conduit et programme la

formation, car la rencontre génère souvent une "coévolution créative" qui transforme la réalité et qui devient la base pour l'élaboration d'un nouveau savoir qui émerge du partage des expériences.

Encadré 4

La pédagogie expérientielle. Apprendre de l'expérience

Trente, 22-23 février 2019



Les enseignant-e-s développent, au cours de leur parcours professionnel, des nombreuses activités didactiques qui souvent s'arrêtent avec la fin du cours. Comment peut-on capitaliser ce qui a été fait et comment en tirer les apprentissages de l'action éducative ?

Une réponse possible peut être donnée par la "Théorie de l'apprentissage expérientiel", selon laquelle l'apprentissage est un processus dans lequel la connaissance passe par la transformation de l'expérience directe, qu'elle soit cognitive, émotionnelle ou sensorielle.

Le cours entend fournir les bases théoriques de la pédagogie expérientielle et relire les activités d'Éducation à la Citoyenneté Mondiale expérimentées en salle par les enseignant-e-s grâce aux étapes méthodologiques de la pédagogie expérientielle pour les transformer en apprentissages.

Objectifs du travail :

- Encourager la réflexion sur soi-même et sur son environnement, en mettant en valeur l'image de soi et des facteurs contextuels capables de développer des changements.
- Relire les activités d'Éducation à la Citoyenneté Mondiale en identifiant les possibles apprentissages à proposer dans ses contextes propres.

Deux éléments clé émergés du cours de pédagogie expérientielle

Sous la direction de Davide Boniforti, formateur et psychologue de communauté, expert en processus de développement de communauté, facilitation de groupes, programmation et pratiques participatives*

Le premier élément clé est à retrouver dans le potentiel créatif, générateur, par rapport à la thématique de la pédagogie expérientielle : les expériences vécues offrent déjà de nombreux éléments pour procéder à leur application dans des projets que les enseignant·e·s peuvent sans doute mettre en place.

En même temps, un élément de criticité en général par rapport à la thématique a émergé et, en particulier, par rapport à ce qui a été dit plus tôt : en effet, le potentiel identifié n'est pas toujours partagé à l'intérieur du lieu de travail. De plus, il a été suggéré de prévoir la possibilité d'insérer ce type de projets à l'intérieur de sa didactique, sans qu'ils soient considérés comme quelque chose de plus par rapport à ce qui doit être réalisé. Il s'agirait donc non pas de considérer ces projets en tant qu'activités additionnelles, mais comme une possibilité pour transformer certains moments en occasions pour pouvoir faire des expériences didactiques différentes.

Pour terminer, un élément pertinent qui a émergé est le fait de pouvoir se confronter entre enseignant·e·s, pour les expériences vécues, mais aussi pour les pratiques. La proposition est celle de chercher à enclencher un dialogue entre enseignant·e·s intéressé·e·s, qui puisse insérer ce type de pédagogie à l'intérieur d'un institut scolaire.

De cette manière, il serait possible de lancer un processus de création de bonnes pratiques et opportunités pour donner une valeur ajoutée à la didactique.

* Metodi Asscom & Aleph, Milano, <https://www.retemetodi.it>

De la facilitation à l'accompagnement : la dimension temporelle de l'apprentissage.

La mise en place d'une action de facilitation et médiation (plus que la "seule" transmission de connaissance), amplifie les espaces du processus de formation/apprentissage au-delà de la salle de classe, en termes d'espace comme de temps.

D'un point de vue opérationnel, cela implique la structuration et la mise en œuvre d'un service d'accompagnement, avec une intensité modulable de l'orientation au conseil au coworking, finalisé à soutenir et nourrir le processus d'élaboration et appropriation des contenus de la formation.

Le travail d'accompagnement n'est pas uniquement pensé pour les acteurs et actrices de l'école ou de la coopération internationale, mais il trouve dans ce type de participant-e-s des éléments majeurs de connexion (et des retombées) avec les pratiques, en configurant des espaces de réflexion, qui évoque en quelque sorte les "laboratoires de la pensée réflexive", orientés à mieux comprendre et donc à intervenir sur les processus de travail (Mortari, 2012).

L'investissement sur la formation à distance (appelée également e-learning) répond également à une exigence d'amplifier la durée temporelle de la formation, car ce type de formation permet : i) une majeure flexibilité de travail et l'expérimentation des nouvelles approches pédagogiques ; ii) la capitalisation et l'augmentation progressive des matériels et des outils de formations, en valorisant aussi ce qui a été produit par les participant-e-s ; iii) une dilatation dans l'espace du travail, en permettant d'atteindre des nouveaux utilisateurs et des nouvelles géographies.



d. LE PROCESSUS DE PROGRAMMATION ÉDUCATIVE : POSITIONNEMENT ET INTENTIONNALITÉ

La formation comme processus de programmation éducative. Une formation ainsi conçue demande une pensée complexe qui s'interroge sur l'ensemble des conditions (hypothèses, méthodes, processus opérationnel) qui permettent l'apprentissage (de connaissances, compétences, habiletés).

La formation est donc le résultat d'un processus orienté à donner forme à une action : un processus de programmation, d'idéation et construction du travail de formation qui s'accomplit, qui est fortement influencé par les caractéristiques de l'individu (formateur/formatrice et participant·e) impliqué dans le processus, des contextes organisationnels et sociaux qui l'originent et le détermine. En ce sens, la formation en tant que produit est fortement contextualisée, originale et contingente, c'est-à-dire adhérente au contexte spécifique (encore : social, organisationnel, individuel) dont la demande de formation émerge et dans lequel elle doit produire ses effets, mais aussi au contexte dans lequel cette demande est assumée et travaillée par le processus de programmation éducative, qui donc se configure comme l'ensemble en même temps du contenu (théories sur la formation et sur les processus formateurs et d'apprentissage) et de la méthode (outils de la formation) et en présuppose la surveillance.

Positionnement et intentionnalité éducative.

La perméabilité du processus et du produit éducatif aux contextes extérieurs exige une action de gouvernance de la programmation qui répond à des conditions minimales de déontologie professionnelle, mais permet aussi de garantir une plus grande efficacité à l'action éducative et de protéger les figures éducatives qui y prennent part. Cette action de gouvernance se traduit en premier lieu dans deux attentions/actions cruciales : une attention et une action de positionnement de l'individu (éducateur ou formatrice, coordinateur ou coordinatrice du projet éducatif, etc.) par rapport à l'objet et à la thématique de la formation et une attention et action ultérieures dans une clé d'intentionnalité formatrice. Définir son propre positionnement signifie regarder à la relation entre le fait d'être formateur ou formatrice, le fait de "faire" formation et le contenu de la formation : des questions sur sa propre identité et le profil professionnel (qu'est-ce que cela signifie pour l'individu de faire une formation ? Comment ses expériences de vie influencent l'être formateur ou formatrice ?), les valeurs (quelles sont les valeurs et visions qui orientent la formation ?), les compétences (quels sont ses points forts et faibles ?), les comportements (comment interprète-t-on le rôle de formateur ou formatrice ?), le contexte/environnement (de quelle façon le contexte organisationnel et social influence-t-il formateurs et formatrices ?) aident à assumer une posture réflexive et à reconnaître et construire son propre positionnement ("Modello a cipolla", en Tarozzi e Inguaggiato, 2018). La définition du positionnement traverse thématiques/nœuds clés pour ceux et celles qui s'occupent de formation : l'identité (propre et

de l'organisation), les contraintes (le donneur d'ordre, le mandat, les ressources, la médiation entre les intérêts en place), les rôles et le pouvoir et demande un acte de conscience et responsabilité des choix assumés. La réflexion sur l'intentionnalité éducative d'une action conduit au cœur de la programmation, car elle regarde au processus de production de la formation et le mécanisme qui lie la raison (la demande), au produit (l'action éducative mise en place) et au résultat (le mouvement, le changement attendu/généré) de l'action de formation. Autrement dit, elle pose en tant qu'objet la relation entre le positionnement de l'individu, le développement des hypothèses éducatives et le produit éducatif. Positionnement et intentionnalité éducative permettent de bâtir, à chaque fois, une réponse spécifique et contextualisée à la demande sur la façon dont on traverse un espace éducatif, en ayant une demande implicite ou explicite et un contexte : la formation est une pratique, il faut donc réfléchir sur quel type de pratique on met en place dans les différents contextes, en particulier là où l'intention est transformatrice et orientée au changement.

e. LA FORMATION EN TANT QU'ACTION DIALOGIQUE : APPROCHE MULTINIVEAUX ET DÉVELOPPEMENT D'HYPOTHÈSES

Formation comme action dialogique et approche multiniveaux. La mention aux contraintes et à la construction de l'intentionnalité éducative suggère que, même si le positionnement trouve son origine dans une action autoréflexive et individuelle, tout le processus d'idéation éducative est une expérience qui se déroule dans une relation dialogique avec d'autres (personnes, groupes, contextes sociaux, processus). Immergée dans le tissu des relations, la formation mise en place se développe par l'échange, le repérage d'instances, narrations et visions du monde plus que dans la pure invention du nouveau, mais elle n'est pas non plus aplatie sur le contexte ou sur ce qui existe (le risque est celui de la copie identique)¹¹: entre les deux on a l'élaboration et, à travers la relation, l'écoute active et sans jugement, un espace de production créative (Sclavi, 2003). Dans le dialogue avec les autres on agit à l'intérieur d'un lien de médiation : le produit de

11 La récolte des besoins, des points de vue, des imaginaires, des espérances est une action fondamentale dans la programmation éducative qui accompagne, en mesure variable, les différents projets jusqu'à devenir, en quelque cas et pour des "objets" particulièrement relevants sur le plan organisationnel, un véritable projet à lui-même : c'est le cas du travail développé en 2010 par "Quo Vadis" qui, grâce à un OST (Open Space Technology) a interpellé des dizaines de porteur-se-s d'intérêt dans la définition des orientations stratégiques de ce qui était à l'époque le CFSI, ou encore le cas de l' "Enquête sur la solidarité internationale trentine", toujours en 2010-11, qui, en relevant les traits principaux du système des opérateurs et opératrices de la coopération internationale trentin-e-s et est ensuite devenue elle-même un contenu éducatif (à l'intérieur du parcours modulaire "SI Parte - ABC Cooperazione Internazionale", développé à partir de 2012).

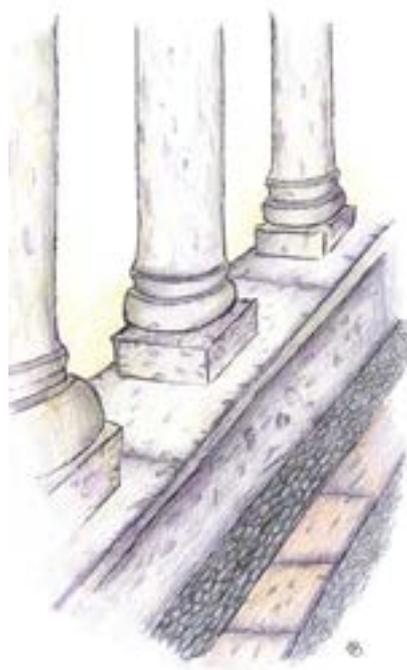
l'action éducative ne sera donc pas exactement le produit de ce qu'on imagine, mais ce qu'on imagine dans la connexion, si ce n'est en divergence ou différence, avec ce que les autres pensent. Les groupes de travail/programmation interdisciplinaires et temporaires entrelacent une pluralité de perspectives et de voix qui enrichissent l'idéation de chaque parcours éducatif, en déterminant la précision dans la sélection des contenus et dans l'individuation de figures formatrices et des outils. Ils agissent donc une action de confinement et/ou renforcement, souvent au même temps et sur des éléments différents, en constituant ainsi d'importantes ressources et outils de programmation éducative. La nature dialogique de la programmation éducative représente donc le présupposé méthodologique d'une approche que nous pouvons définir comme "multiniveaux" ou "de système", rendue possible par l'autorité et la crédibilité développées dans le temps par le Centre dans le domaine de la formation et entre les spécialistes. Facilitée par la construction d'alliances et partenariats, l'approche multiniveaux fait référence au développement d'une stratégie éducative multiple, adressée simultanément à différentes typologies de cible et finalisée à traiter et diffuser un contenu déterminé (ensemble de contenus, thématiques ou méthodologiques) de façon articulée et systématique, pervasive et prégnante¹².

12 Les exemples d'approche multiniveaux adoptés dans le travail de l'Unité Opérationnelle CSG sont nombreux : au-delà de l'expérience structurée qui concerne l'action de formation et sensibilisation aux thématiques de l'ECM développée à partir du projet européen DEAR Global Schools, d'autres espaces de travail multiniveaux et multi-acteur sont les hub thématiques, aujourd'hui actifs sur le thème de la relation profit-no profit pour l'innovation sociale et le développement (ConnAction Hub) et du support aux opérateurs et opératrices de la coopération internationale. Un autre exemple d'approche multiniveaux est

Programmer la formation par hypothèses. La programmation éducative, dialogique, se développe avec une allure récurrente selon certaines étapes : repérage, programmation, réalisation, évaluation/vérification. Le repérage ouvre à l'exploration et successivement à l'individuation des thématiques et problèmes à viser avec la formation dans un contexte donné ; la programmation marque le passage des idées multiples à l'idée qu'il faut réaliser, en impliquant la confrontation avec ressources et contraintes concrètes et la mise en place d'éléments opérationnels ; la réalisation coïncide avec l'implémentation de l'initiative éducative et la mise en œuvre de ce qui était préfiguré ; la vérification/évaluation permet d'attribuer une valeur à ce qui a été réalisé et oriente la reprogrammation du travail. Si la formation n'est pas un ensemble linéaire "objectifs-contenus-méthodes", mais une construction de significations et apprentissages dans des situations complexes, il faut des repères : les hypothèses éducatives. Elles sont pensées non pas comme des assumés à démontrer, mais en tant qu'idées (ensembles d'idées) qui orientent et bougent la programmation éducative et le choix des outils ; ces hypothèses sont fortement ancrées à la réalité car formulées à partir de savoirs passés et théories, expériences, témoignages, analyses et observations, dont nous sommes conscient-e-s grâce à un travail autoréflexif sur son propre positionnement, enrichi par le dialo-

la réalisation de la recherche d'évaluation sur les expériences du Trentin dans la coopération décentralisée ("Trentino Con", 2013) qui a trouvé application dans le domaine éducatif en salle de cours et qui a donné naissance à actions de plaidoyer à niveau européen et italien, à soutien du rôle des territoires et des autorités locales dans la coopération internationale (interventions dans les Assises européennes sur la coopération décentralisée et dans la conférence Africités).

gue et la confrontation avec les autres, mais toujours temporaires, partielles et à tester. Construire des hypothèses signifie élaborer des idées sur contextes sociaux et sur les destinataires des parcours éducatifs, sur les processus d'apprentissage, sur les thématiques/contenus/problèmes des parcours, sur les figures et les outils de la formation. Développer des hypothèses éducatives signifie choisir un objet de travail et élaborer une direction prioritaire d'investissement éducatif retenue importante à partir de références externes. Se rendre responsables des hypothèses éducatives permet d'identifier la spécificité de la formation et de surveiller le processus éducatif, sans "importer" aveuglement ou passivement les références culturelles et opérationnelles. Travailler par hypothèse rapproche la formation à la recherche et permet de lire le développement du processus éducatif bien au-delà du moment performatif en salle de classe, en le liant à un moment antérieur et à un moment ultérieur et en le rendant un produit "unique". Penser la formation en termes de programmation éducative permet donc de regarder à la formation en tant que processus et non pas comme simple produit : comme développement plein d'intentionnalité transformatrice.



5. CAS D'ÉTUDE

Ce qui compte ne peut pas toujours être compté, et ce qui peut être compté ne compte pas forcément.
Albert Einstein

Nous ne voyons jamais les choses telles qu'elles sont, nous les voyons telles que nous sommes.
Anaïs Nin

À l'intérieur de l'offre éducative du CCI, nous avons choisi certains projets et parcours éducatif de promotion de l'ECM qui, pour leurs caractéristiques, sont particulièrement significatifs. Leur analyse permet d'en tirer des indications méthodologiques utiles aux organisations intéressées à développer des initiatives sur l'ECM, dans différents contextes.

Les cas ont été choisis sur la base des critères suivants et avec une attention particulière à la diversification :

- domaine éducatif : éducation formelle et non formelle. Les expériences reportées concernent des contextes d'éducation formelle mais aussi des contextes d'éducation non formelle ;
- destinataires : les initiatives choisies ont touché enseignant·e·s, citoyen·ne·s, étudiant·e·s de l'école primaire, collèges et lycées ;

- partenariat : certains des projets choisis ont été réalisés en autonomie par le Centre ; dans d'autres cas, la valeur ajoutée du projet est donnée par le partenariat mis en place et par les synergies développées entre les partenaires.

Tout en gardant la spécificité de chaque parcours, la présentation de chaque cas est généralement composée par : i) une fiche synthétique ; ii) la description analytique des modalités d'idéation de l'initiative ; iii) des modalités d'implémentation ; iv) des modalités d'évaluation, de la part des promoteurs internes (le Centre et les partenaires éventuels) mais aussi, quand cela est possible, de la part des participant·e·s.

b. LES CAS

CAS N° 1 : LES UNITÉS DE TRAVAIL (UDL) ET LA TRADUCTION EN ITALIEN DU GUIDE UNESCO À L'ECM

TITRE	PARCOURS D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE Multiplicateurs de citoyenneté
TYPOLOGIE	Cours et conseil en salle de cours
OBJECTIF(S)	Développer des stratégies didactiques pour : <ul style="list-style-type: none">- Relire les cursus disciplinaires en intégrant les compétences de l'ECM- Produire des Unités de Travail qui visent des thématiques et des problématiques avec un regard transcalaire et dans leur dimension locale et globale- Soutenir l'apprentissage des étudiant-e-s en retravaillant les questions d'actualité dans les enseignements du cursus.
DESTINATAIRES	Enseignant-e-s "multiplicateur-trice-s" impliqué-e-s par le projet européen Global Schools d'école primaire et du collège. Avec le terme enseignant-e-s "multiplicateur-trice-s" nous indiquons les enseignant-e-s qui ont déjà fréquenté des cours d'ECM et expérimenté dans leurs cours les activités qui y sont liées. Il s'agit donc d'enseignant-e-s avec des compétences avancées en matière d'ECM dans le domaine de l'éducation formelle.
ACTIVITÉS	Cours de deuxième niveau pour enseignant-e-s sur l'ECM : 20 heures de cours suivies par une étape active dans les classes avec supervision de la part des facilitatrices.
PARTENAIRES	CCI, Province autonome de Trento, 7 Instituts "regroupés" du Trentin (I.C. Mori-Brentonico, I.C. Rovereto Est, I.C. Rovereto Sud, I.C. Taio, I.C. Avio, I.C. Aldeno-Mattarello, I.C. Giudicarie Esteriori).

Les hypothèses. Dans le domaine du projet *Global Schools* l'action éducative a été conçue sur trois niveaux : introductif (aux thématiques et aux méthodes de l'ECM), avancé (formation destinée aux enseignant-e-s dit-e-s "multiplicateur-trice-s" et avec un focus sur les méthodologies participatives pour l'ECM), d'activation directe des enseignant-e-s avec une fonction de dissémination "entre paires" à l'intérieur des Instituts respectifs. En ligne générale, la programmation éducative a assumé les hypothèses fondamentales liées à la réflexion sur l'ECM, selon laquelle les personnes vivent aujourd'hui le processus d'apprentissage dans un contexte mondiale toujours plus interdépendant, dans des environnements riches de stimuli culturels, à l'intérieur desquels il est difficile de s'orienter. Les nouvelles générations ont le droit de grandir dans une société qui leur apprend à vivre et à savoir construire le futur. L'ECM est une proposition éducative qui favorise un processus d'apprentissage actif des dynamiques mondiales, en soulignant l'importance de la responsabilisation des citoyen-ne-s autour de leurs capacités transformatrices à niveau sociale, environnementale et économique et en promouvant une interprétation moderne et inclusive de la citoyenneté consciente et des compétences de citoyenneté via le développement de l'idée de citoyenneté mondiale. L'ECM est donc une perspective éducative qui soutient le processus d'apprentissage transformateur en nourrissant dans les étudiant-e-s l'autoconscience individuelle et collective grâce à des méthodes participatives. Le devoir de l'enseignant-e dans le nouveau contexte mondial doit se renouveler et inclure un rôle de médiation, de soutien, d'accompagnement, d'encouragement pour la formation de la personne et du-de la citoyen-ne. La formation se propose donc de soutenir et

valoriser la professionnalité des enseignant-e-s en implémentant les compétences relationnelles et méthodologiques, pour les rendre capables de répondre de manière adéquate aux défis posés par la complexité. Dans ce cadre, les objectifs éducatifs suivants sont poursuivis :

- Faire prendre conscience aux participant-e-s du profile éthique des enseignant-e-s et le rôle de l'école dans un contexte social complexe.
- Présenter les fondements pédagogiques et les méthodologies de l'ECM en référence au Guide UNESCO "Éducation à la citoyenneté mondiale. Thèmes et objectifs d'apprentissage" (voir l'encadré n° 4).
- Identifier les liens avec les Objectifs de développement durable pour développer des propositions didactiques.
- Promouvoir l'enseignement/apprentissage par compétences pour implémenter l'ECM dans le cursus disciplinaire.
- Promouvoir l'approche interdisciplinaire pour la promotion de l'ECM.
- Expérimenter outils et environnements d'apprentissage de l'ECM.
- Partager expériences et bonnes pratiques éducatives.
- Identifier les espaces et les modalités de collaboration avec les organisations de la société civile pour soutenir conjointement l'implémentation de l'ECM.

Plus spécifiquement, la formation des "multiplicateur-trice-s" se concentre sur les outils et les bonnes pratiques pour promouvoir, à l'intérieur des classes, l'acquisition de compétences pour exercer la citoyenneté dans une dimension mondiale.

Certaines unités éducatives se concentrent donc sur le renforcement et l'approfondissement du travail de réflexion sur la pratique commencée dans les cours introductifs, en ré-utilisant le format pour l'Unité de Travail (UdL) comme outil de déclinaison de l'ECM dans le cursus disciplinaire.

Le laboratoire *“Du cursus à la pratique en salle de cours : la classe, gym de citoyenneté”* se concentre sur le travail en salle de cours, en prévoyant la présentation de certaines expériences marquantes des enseignant-e-s qui, dans les années, ont participé au projet et en introduisant un long travail de réflexion, programmation, élaboration finalisée à l'écriture de nouvelles Unité de Travail (UdL). Le travail s'articule autour de moments communs en salle de classe et activités dans chaque Institut, accompagnées par les enseignant-e-s expert-e-s en ECM. L'Unité de Travail (UdL) est choisie comme outil procédurale privilégié pour plusieurs raisons : la possibilité qu'elle offre de réaliser un parcours partagé plus vaste, au-delà de la logique des parcours “ouverts et refermés” souvent délégués aux associations, la vocation au développement de compétences, le rappel à l'intégration entre les processus d'enseignement et d'apprentissage qui se réalisent dans l'activité scolaire. Le mandat de travail sur les Unité de Travail (UdL) suit les critères suivants :

- Clarté dans la description de l'activité.
- Cohérence des objectifs de compétence déclarés avec les actions mises en place.
- Centralité de l'élève dans le processus éducatif.
- Intégration de l'ECM dans les cursus disciplinaires, en mettant en évidence le profil “globalisé” des citoyen-ne-s.

Le format proposé fait référence aux Plans d'étude provinciaux dans la déclinaison des disciplines par

habileté et connaissance, en les conjuguant avec le développement des finalités UNESCO et des compétences européennes pour l'apprentissage continu (Conseil de l'Union Européenne, 2018).

Il s'agit d'un outil flexible qui part du repérage des besoins des élèves et de la classe et qui peut être utilisé en phase de programmation et implémentation, mais aussi pour documenter et réfléchir une fois l'activité terminée. Parmi ses points de force nous avons l'explicite intention d'adresser les enseignant-e-s vers la pensée systémique à partir de la motivation éducative, en leur demandant d'avoir un regard transcalaire dans leur façon de viser des thèmes et des problématiques dans une dimension locale et globale, de les conduire vers un travail de réseau qui ne s'arrête pas à l'intérieur de l'école, mais qui implique le territoire (associations, organisations...), en les rendant conscient-e-s qu'ils et elles doivent être promoteurs et promotrices de la construction d'une communauté éducative co-responsable. C'est donc un outil de conscientisation et intentionnalité qui soutient le travail par compétences globalement : dans l'éducation, nous enseignons aussi la citoyenneté, car, comme il est recommandé par les Plans d'étude provinciaux, l'éducation à la citoyenneté n'est pas une discipline, mais un cadre éducatif transversal à toutes les disciplines et c'est un devoir de tous et toutes les enseignant-e-s.

Encadré 5

Les traductions de documents UNESCO à soutien de l'ECM et pour la prévention de l'extrémisme violent.

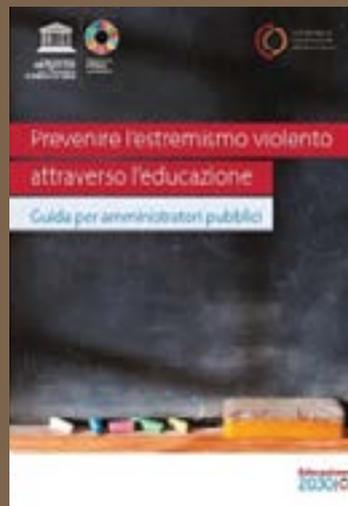
Grâce à un travail attentif de relecture et révision linguistique pour les rendre adhérents aux originaux dans la forme et dans les nuances de signification, dans le respect du vaste et approfondi processus de consultation qui en a accompagné la rédaction en langue anglaise, le CCI a promu la fruition dans le domaine italien des documents UNESCO à support de l'ECM et de la prévention de l'extrémisme violent. Leur traduction en langue italienne est le fruit d'une collaboration consolidée entre le CCI et l'UNESCO.

Le guide UNESCO “Éducation à la citoyenneté mondiale. Thèmes et objectifs d'apprentissage” moteur de la formation*. Traduit en italien par le CCI en 2018, le guide UNESCO “Éducation à la citoyenneté mondiale. Thèmes et objectifs d'apprentissage” est l'outil pédagogique de référence pour la formation des enseignant-e-s, pour le développement des Unités de Travail (UdL), pour la programmation éducative. Le guide a une fonction d'orientation et synthèse par rapport aux différents degrés de complexité de l'ECM : le volume présente l'ECM comme un cadre de référence clair en posant l'attention sur le processus d'enseignement/apprentissage de l'ECM.

Les dimensions cognitive, socio-émotionnelle et comportementale déclinées sur les thèmes et les objectifs d'apprentissage soutiennent les enseignant-e-s dans le développement de compétences dans les élèves en consentant une réflexion continue sur leur agissement en tant qu'enseignant-e-s. Le document, en étant plus un guide qu'un manuel, doit être accompagné par des matériels opérationnels (par exemple au “Guide pour enseignant-e-s sur la prévention de l'extrémisme violent”) avec une fonction de soutien dans la pratique quotidienne dans l'enseignement. Le guide a été distribué dans toutes les écoles de la province de Trente et a été signalé à l'intérieur de projets locaux et nationaux dédiés au monde de l'éducation et de la formation en facilitant ainsi sa diffusion et utilisation dans nombre d'écoles partout en Italie. Il est aussi présent dans de nombreuses bibliographies en tant que texte fondamental pour s'approcher à l'ECM.



Le guide UNESCO pour une “éducation mondiale”, capable de lutter contre les discours de haine et les comportements discriminatoires dans les salles de classe et dans la vie^{**}. Enseignant·e·s, éducateurs et éducatrices, administrateurs et administratrices publiques, citoyen·ne·s, tous et toutes sommes appelé·e·s à assumer le défi de prévenir la radicalisation des positions qui aujourd’hui domine de plus en plus les discours publics et les relations, et qui dans certaines circonstances s’exprime de façon violente avec modalités et intensités différentes : de la violence verbale jusqu’à des formes extrêmes qui attentent à la vie des personnes. Bâtir une alliance entre différents représentants du monde de l’éducation est une nécessité. Grâce au recours aux exemples, cas, suggestions, propositions étape par étape, le *Guide pour enseignant·e·s sur la prévention de l’extrémisme violent* et *Prévenir l’extrémisme violent à travers l’éducation. Guide pour administrateurs publics* représentent deux outils en même temps d’orientation et technico-opérationnels pour viser ce défi.



* Publié en 2018 par l’Observatoire des Nations Unies pour l’Éducation, la Science et la Culture, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France, et par le Centre pour la Coopération Internationale, Vicolo San Marco, 1, 38122, Trento, Italia © UNESCO e Centro per la Cooperazione Internazionale, 2018.

** Publié en 2019 par l’Observatoire des Nations Unies pour l’Éducation, la Science et la Culture, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France, et par le Centre pour la Coopération Internationale, Vicolo San Marco, 1, 38122, Trento, Italia © UNESCO e Centro per la Cooperazione Internazionale, 2019.

Implémentation et éléments d'évaluation.

L'activité éducative a touché, dans les trois années 2015-2018, dix-neuf écoles pour un total de 130 enseignant-e-s¹³ et a été réalisée au Trentin dans le domaine du projet Global Schools sous la direction du CCI et avec le soutien du Département de la Connaissance de la Province autonome de Trente, qui a mis à disposition des enseignantes recouvrant le rôle de tutrices. En salle de cours, la législation internationale, nationale et provinciale est analysée, afin d'insérer les compétences et les thématiques de l'ECM dans les cursus et dans la pratique éducative. La modification de la loi provinciale n° 5 du 7 août 2006, qui discipline le système éducatif d'éducation et formation dans la Province autonome de Trente, permet d'insérer l'ECM à l'intérieur des Projets d'Institut comme une des finalités des écoles qui adhèrent au projet. Pendant la deuxième année de formation du projet neuf enseignant-e-s "multiplicateur-trice-s" d'ECM de la Province autonome de Trento reçoivent la consigne de programmer, expérimenter et documenter chacune une Unité de Travail (UdL) interdisciplinaire, qui intègre l'ECM dans les cursus disciplinaires, en impliquant les collègues et, là où cela est possible, en créant des alliances éducatives avec le territoire. Dans ce format nous essayons donc d'identifier quelles compétences (habiletés/connaissances) disciplinaires et de citoyenneté mondiale l'enseignant-e a promu et fait exercer, en explicitant, dans la description de l'activité, quelles stratégies et méthodologies (cadre, matériel, organisation, temps) ont été choisies pour implémenter l'intégration entre compétences disciplinaires et de citoyenneté mondiale, en synergie aussi avec les réalités du territoire.

13 Instituts "regroupés" de: Ala, Avio, Mori-Brentonico, Rovereto Est, Rovereto Sud, Isera-Rovereto, Alta Vallagarina, Alde-no-Mattarello, Giudicarie Esteriori, Trento 5, Taio, Cles, Civezzano, Pergine 2, Levico, Centro Valsugana, Borgo Valsugana, Cembra, Basa Anaunia-Tuenno.

La formation des enseignant-e-s, à partir de la deuxième année du projet (2016-2017), est centrée sur les méthodologies actives comme moteur didactique de citoyenneté et dans les Unités de Travail (UdL) produites il résulte évident comment l'attention à l'activation des élèves soit le dénominateur commun de l'action de tous et toutes les multiplicateur-trice-s. Il s'agit de parcours qui ont été réellement expérimentés et qui sont un exemple du comment ce nouveau cadre éducatif qui est l'ECM, puisse rentrer dans les écoles et devenir une pratique de cours. Les Unités de Travail (UdL), tout en étant fortement contextualisées et présentant une différente complexité dans l'implication d'enseignant-e-s, disciplines, compétences, territoire, sont en effet complètement ou partiellement transférables. Les Unités de Travail (UdL) sont des produits concrets réalisés à l'intérieur des parcours didactiques scolaires qui permettent une transférabilité, mais aussi susceptibles d'enrichissements supplémentaires sur la base du contexte-classe et de la motivation éducative. Ils se veulent donc des exemples concrets d'une possible expérimentation et promotion des compétences d'ECM dans le contexte scolaire.

À la fin de l'expérimentation des Unités de Travail (UdL) une évaluation des compétences de citoyenneté mondiale a été réalisée, en relation à l'implication et à l'activation de comportements coopératifs, collaboratifs, pour rendre les élèves protagonistes du processus de changement. Il est évident que, comme dans tous les travaux qui ouvrent la voie et se mesurent avec la réalité du vécu scolaire, ceux-là aussi présentent des points faibles. Cependant, avec le travail d'évaluation et systématisation nous avons voulu surtout en relever les points forts pour orienter l'attention de ceux et celles qui vont les lire et utiliser.

Dans l'encadré 6 certaines des Unités de Travail (UdL) réalisées par les CCI et ses partenaires sont brièvement décrites.

Encadré 6

Les Unités de Travail (UdL) en pilules...*

- Est-il possible de travailler sur le sentiment de coresponsabilité mondiale avec une classe de CE2 ? C'est ce que font les enseignant·e·s du groupe **Réutilisation solidaire et coopérative - L'union fait la force**, où la thématique du développement durable se déploie via certaines disciplines dans un parcours fluide, cohérent et fortement expérientiel, qui inclut aussi des méthodes CLIL.
- **Murs qui divisent - murs qui unissent** est un bon exemple de comment nous pouvons utiliser la pédagogie active des jeux coopératifs et des jeux de rôle à l'intérieur d'un parcours transdisciplinaire pour solliciter les compétences de citoyenneté mondiale, en traitant le thème du conflit arabo-israélien dans une classe de CM2
- **Il est temps pour la solidarité** offre un intéressant modèle d'attention à l'évaluation du processus, du produit et à l'autoévaluation, grâce à des listes d'évaluation totalement transférables. L'Unité de Travail (UdL) nous montre comment un groupe d'enseignant·e·s d'une CM1 peut préparer ses élèves à un parcours de solidarité qui touche toutes les dimensions de la citoyenneté : cognitive, affective-relationnelle et comportementale.
- **Un seul arbre, plein de feuilles** : dans ce cas, le développement durable est central et traité via la problématique de la distribution des ressources, dans un parcours qui a la capacité d'agir et interagir avec tout le système-école. L'Unité

de Travail (UdL) a pour base une approche systémique à la programmation, où les activités proposées reprennent, mettent en valeur et intègrent certaines initiatives de l'école dans un parcours interdisciplinaire et impliquent toutes les classes de CM1.

- **Toute la soif du monde** veut faire réfléchir les élèves des dernières années de l'école primaire sur d'importantes questions de caractère mondial et développer la pensée critique et la conscience sur comment leurs choix et actions peuvent avoir un impact à niveau local et global et contribuer à un monde meilleur.
- ***United in diversity: the European Union*** (Uni·e·s dans la diversité : l'Union Européenne), s'adresse aux élèves du collège et offre un exemple de cohérence extrême entre la motivation formative (la formation du groupe dans une classe "difficile"), la thématique (l'Union Européenne), les objectifs de compétence (les compétences sociales) et la méthodologie (l'approche coopérative). Un mélange bien construit de contenu et forme, qui a dans les méthodologies CLIL son moteur pédagogique.
- **Human Rights** (Droits humains) est une proposition pour collège et lycée centrée sur le thème des droits et des inégalités dans la dimension mondiale, grâce à un mix bien calibré de méthodologies actives : approche heuristique, apprentissage par la pratique, approche coopérative, jeux de rôle. À ce propos, l'Unité de Travail (UdL) est exemplaire de comment un classique des ressources pédagogiques, c'est-à-dire "Un pas en avant", puisse être inclus dans un parcours interdisciplinaire d'horizon plus vaste.

- **Le voyage de la nourriture** montre comment un laboratoire de cuisine peut solliciter un Conseil de classe du collège à construire un parcours interdisciplinaire de citoyenneté mondiale en réseau avec les familles et associations du territoire.

- **Made in future** (Créé dans le futur) est l'Unité de Travail (UdL) la plus complexe, non seulement pour son ampleur chronologique, mais aussi pour les connexions éducatives étroites qu'elle établit avec le territoire ; elle est basée sur un vrai travail d'équipe entre école, organisations, associations, porteurs d'intérêts du monde économique et culturel pour soutenir les élèves dans l'acquisition de la pensée systémique et dans la réflexion sur des futures possibles. Made in future a représenté la Province autonome de Trente à l'inauguration de l'année scolaire 2017/2018, qui a eu lieu à Tarente en septembre 2017, en présence du Président de la République.

Les Unités de Travail produites par les enseignant-e-s du Trentin ont été revues par l'enseignante Anna Bruschetti de l'Istituto Comprensivo Mori-Brentonico dans le cadre du projet Global Schools.

* "Global Schools – Scuole Globali. Percorsi di Educazione alla Cittadinanza Globale. Risorse didattiche per la scuola". Publication réalisée dans le cadre du projet européen "Global Schools", Trente, Italie : Province autonome de Trente (2018) Provincia autonoma di Trento (2018)

CAS N°2 : LE PROJET “HISTOIRES POUR LE CINÉMA. LA MIGRATION COMME RESSOURCE D’ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE”

TITRE	HISTOIRES POUR LE CINÉMA La migration comme ressource d’éducation à la citoyenneté mondiale
TYPLOGIE	Parcours articulé en séminaires, laboratoires, interventions dans les classes, une revue cinématographique publique
OBJECTIF(S)	Mettre en valeur l’expérience migratoire en tant que ressource didactique utile au développement conscient des nouvelles générations
DESTINATAIRES	- Personnes migrantes et/ou avec un passé/ <i>background</i> migratoire - Étudiant·e·s du lycée - Enseignant·e·s - Citoyen·ne·s
ACTIVITÉS	ÉTAPE 1 Parcours de formation et construction du témoignage Parcours éducatif de vingt-huit heures destiné à un groupe de personnes ayant un <i>background</i> migratoire, afin de construire des interventions à réaliser dans les classes du lycée à partir du visionnage et débat de films liés à la thématique de la migration. Cette étape, propédeutique aux rencontres dans les écoles, est implémentée par le Centre pour la Coopération Internationale, en collaboration avec différents partenaires du territoire

	<p>ÉTAPE 2</p> <p>Rencontres avec les classes des Lycées de la Province de Trente</p> <p>Rencontres éducatives adressées aux classes du lycée du territoire pendant lesquelles des activités sont proposées, afin de discuter des thématiques relatives à la migration. Après le visionnage d'un film, les témoins/migrant-e-s, avec les formatrices du CCI, guident les étudiant-e-s dans le débat et dans les activités, afin d'en faciliter l'approfondissement.</p> <p>Le projet offre une rencontre avec chaque classe de la durée minimale de trois heures (visionnage du film + activité d'après-visionnage) et prévoit la possibilité d'activer une seconde rencontre où des activités de laboratoire sont proposées, si les enseignant-e-s les considèrent utiles et intéressantes</p> <hr/> <p>ÉTAPE 3</p> <p>Revue cinématographique publique</p> <p>Revue publique dans laquelle on présente aux citoyen-ne-s les films analysés dans les écoles. Les témoins/migrant-e-s, avec les formatrices du CCI, aident le public à discuter les thématiques émergées du visionnage du film et racontent les activités réalisées dans les écoles</p> <hr/> <p>Activité parallèle</p> <p>Cours de formation et outils pédagogiques</p> <p>Activité éducative (six heures) adressée aux enseignant-e-s pour donner des éléments d'alphabétisation cinématographique, méthodes et stratégies pour la mise en valeur du potentiel éducatif du film et son utilisation dans la didactique ; méthodologies et outils pour aborder des thématiques telles que la migration et le travail, l'interculturalité, les stéréotypes et les préjugés</p>
PARTENAIRES	A.PI.BI.MI, ATAS Onlus, Centro Astalli, Centro Educazione degli Adulti di Trento, Cinformi, Cooperativa Arianna, Il Gioco Degli Specchi, Kaleidoscopio, Religion Today Film Festival

Les hypothèses. Le projet “Histoires pour le cinéma - La migration comme ressource d’éducation à la citoyenneté mondiale”, arrivé dans l’année scolaire 2018/2019 à sa quatrième édition, a l’objectif de valoriser l’expérience migratoire en tant que ressource pédagogique utile au développement conscient des nouvelles générations. Le dialogue entre cultures différentes, le respect pour la diversité et l’habileté de changer son regard sont des éléments clé de l’ECM et promeuvent une attitude positive pour vivre dans des contextes locaux qui comprennent aujourd’hui toutes les nuances du monde, grâce aussi au phénomène migratoire. À travers la loupe de la migration il est possible d’aborder les principaux défis sociaux qui sont déterminés de l’interaction entre dynamiques globales et locales, telles que, par exemple, les inégalités entre pays et à l’intérieur des pays, les changements climatiques, les conflits armés. Le projet “Histoires pour le cinéma” s’insère dans le courant de travail de l’ECM par un langage, celui du cinéma, capable d’attirer une tranche de population vaste et hétérogène. Depuis sa naissance, en 2008, le CCI a nourri un intérêt vers l’utilisation du moyen cinématographique pour viser plusieurs thèmes, entre autres, celui migratoire et les thématiques qui y sont liées. Au fil du temps, plusieurs revues cinématographiques ont été organisées et l’attention envers cet outil communicatif a grandi, grâce aussi à la collaboration avec les festivals organisés à Trente : “Trento Film Festival”, “Tutti nello stesso piatto” (*Tous dans la même assiette*) et “Religion Today Film Festival”. “Histoires pour le cinéma” arrive à différents groupes de destinataires avec un outil unique et simple : le film. Il s’adresse à des réfugié·e·s, demandeur·s·e·s d’asile, migrant·e·s de long cours, étudiant·e·s du lycée, enseignant·e·s, associations de la société

civile et citoyen·ne·s adultes. L’approche de l’apprentissage basé sur le film appliquée à ce projet a un fort impact sur différents destinataires ; par exemple, elle devient un outil pour développer des habiletés éducatives et linguistiques auprès des migrant·e·s ; pour la réflexion et le développement de la pensée critique des étudiant·e·s ; pour intégrer disciplines et méthodologies utiles pour les enseignant·e·s ; pour augmenter la conscience de la citoyenneté sur des thématiques actuelles et pertinentes. Le projet se propose, en particulier, de renforcer la conscience des migrant·e·s sur leurs propres droits et ressources (*empowerment*) en valorisant leur expérience migratoire qui devient un moteur pour la sensibilisation et l’éducation interculturelle des nouvelles générations. Le rôle des personnes migrantes passe de l’être marginal et passif (utilisatrices de services) à actif dans la communauté locale, en contribuant, grâce à des points de vue différents et à la lecture de la complexité croissante de nos sociétés. Encore, “Histoires pour le cinéma”, en partant du visionnage d’un film et grâce aux interventions des témoins/migrant·e·s dans les écoles, se veut promoteur du développement de la conscience, de la connaissance et de l’empathie des étudiant·e·s par rapport aux expériences des migrant·e·s, de leurs pays et de leurs voyages. La chance de favoriser un débat guidé entre des personnes avec des backgrounds culturels et sociaux différents encourage la reconnaissance et le respect des diversités et une culture des droits humains comme valeur universelle.

Implémentation. Le projet “Histoires pour le cinéma” se développe en différentes étapes, constituées par des parcours croisés s’adressant à des cibles spécifiques.

La première étape est constituée par un parcours éducatif (vingt-huit heures) adressé à un groupe de

personnes avec un *background* migratoire, afin de construire des interventions à réaliser dans les classes du lycée à partir du visionnage et débat de films liés à la thématique de la migration.

Pour le démarrage de cette étape nous avons deux passages fondamentaux, qui concernent le choix du film et le choix des personnes qui entrent dans le parcours éducatif proposé. Au fil des années, certains critères directeurs pour la sélection des films ont été identifiés ; en particulier, le choix est porté sur des films capables d'engager émotionnellement, de re-évoquer un vécu et de faire émerger des aspects inédits de la migration. En même temps, l'effort est celui d'identifier des films qui utilisent un langage simple et "léger" (amusant) et, pour finir, qui ont une durée limitée, de façon telle qu'ils laissent le temps suffisant au témoignage et au débat après visionnage, pendant les rencontres avec les élèves. En ce qui concerne les personnes qui veulent accéder au parcours éducatif des critères de sélection existent également : elles doivent avoir une expérience de migration, une connaissance base de la langue italienne, l'intérêt à participer à un parcours éducatif pour elles-mêmes et pour les autres (les élèves du lycée) et, finalement, garantir une continuité de participation aux rencontres de formation. Ces critères ont été établis et partagés avec les associations partenaires du projet qui ont le rôle d'identifier les témoins/migrant-e-s. L'approche éducative qui caractérise le projet est transformatrice (Mezirow, 2000) avec des références à la pédagogie critique (Freire, 1973) qui affirme que l'éducation ne peut pas être considérée de façon séparée par rapport aux contradictions et tendances fondamentales du développement de la société. L'apprentissage transformateur favorise l'auto-conscience qui est individuelle et collective en même temps.

Dans l'étape de formation adressée aux migrant-e-s/témoins, le projet reflète cette approche méthodologique centrée sur le développement des habiletés pour ré-élaborer sa propre expérience et connaissance, afin de la rendre disponible pour la sensibilisation des nouvelles générations et de la communauté.

La deuxième étape, qui est aussi le cœur du projet, est représentée par les rencontres éducatives dans les classes (surtout des secondes et premières des lycées trentins) pendant lesquelles des activités sont proposées afin de discuter des thèmes relatifs à la migration. Après le visionnage d'un film, les témoins/migrant-e-s avec les tutrices qui en ont guidé le parcours éducatif, accompagnent les étudiant-e-s dans le débat et dans des activités pour en favoriser l'approfondissement. Les films ont un riche potentiel pour faire découvrir la profonde diversité de notre société, ils permettent de se mettre dans la peau des autres, et donc de développer l'empathie, en dépassant les stéréotypes, les préjugés et les visions banales envers les autres cultures. Le visionnage des films comme entrée initiale favorise le décentrement, la compréhension de vécus autrui et prépare le terrain pour le dialogue avec des personnes qui ont des histoires, des vécus et des cultures différentes des siens. En ce qui concerne le choix des écoles où se déroulent les rencontres, le choix a été fait de donner la priorité aux lycées professionnels et technologiques, qui se trouvent dans des zones périphériques du territoire, car il s'agit d'établissements où on a moins de chances de creuser ces thématiques par rapports aux lycées qui se trouvent dans les centres urbains. De plus, les lycées professionnels et technologiques ont une plus grande présence d'étudiant-e-s avec un *background* migratoire (de première ou deuxième génération) et les rencontres devien-

nent des occasions de confrontation, participation et inclusion d'expériences et vécus de cette partie de la population étudiante aussi. Le projet combine l'apprentissage formel et informel : les étudiant-e-s, grâce à la rencontre avec les migrant-e-s/témoins, ont la possibilité d'interagir avec eux-elles en leur reconnaissant un rôle formel à l'intérieur de l'environnement éducatif.

La dernière étape (3) du projet est représentée par la revue publique dans laquelle les films analysés et montrés dans les écoles sont présentés aux citoyen-ne-s. Les témoins/migrant-e-s aident le public à discuter les thématiques émergées du film, par leur témoignage et la narration des activités implémentées dans les écoles.

L'activité éducative (six heures) adressée aux enseignant-e-s et réalisée en collaboration avec le Religion Today Film Festival, fournit des éléments d'alphabétisation cinématographique, au-delà des méthodologies et outils pour aborder des thématiques telles que la migration et le travail, l'interculturalité, les stéréotypes et les préjugés. Les indications recueillies auprès des enseignant-e-s ont suggéré d'enrichir la formation avec une session de travail sur la valeur du témoignage comme outil éducatif et son lien avec le cinéma.

Le projet accompagne le corps enseignant aussi avec un kit didactique qui offre une série de parcours thématiques (travail, générations, stéréotypes, racisme, etc.) et les outils que l'enseignant-e peut utiliser en autonomie avec les élèves à partir des propositions cinématographiques du projet (jeux de rôle, questions guide pour la discussion en classe et consignes pour les dissertations d'italien). Le kit pédagogique propose aux enseignant-e-s l'adoption de méthodologie didactique actives et de laboratoire pour encourager la construction d'un espace de réflexion et de confrontation entre

pairs, la création de liens entre disciplines différentes et le développement d'ECM telles que, par exemple, la pensée critique et l'analyse et le développement d'attitudes telles que l'empathie, la solidarité et le respect des diversités et de l'altérité.

Évaluation. Le projet "Histoire pour le cinéma" est constamment suivi, dans l'étape de la formation avec les groupes des migrant-e-s/témoins comme dans celle des interventions dans les écoles. Les tutrices qui coordonnent les quatre groupes de travail, grâce à des "cahiers de bord", gardent trace des parcours éducatifs, de la fréquence des participant-e-s et de ce qui se passe dans les différentes rencontres. Pendant toutes les étapes du projet les partenaires sont informés et, en clôture de la première étape, sont présentées, dans une plénière qui représente une sorte de "répétition générale", les interventions préparées qui seront portées dans les écoles. Ceci est un passage de restitution important tant pour les partenaires, qui ont aidé à identifier les témoins/migrant-e-s, que pour les participant-e-s mêmes.

En ce qui concerne l'évaluation globale du parcours, des outils d'évaluation sont prévus pour tous les acteurs du projet : témoins/migrant-e-s, enseignant-e-s, étudiant-e-s, partenaires, tuteurs et tutrices et groupe de coordination. Celle de "Histoires pour le cinéma" est une évaluation participative qui mesure la satisfaction de tous les sujets impliqués et identifie les points forts et faibles à partir des différents points de vue. Cela a permis d'améliorer le projet dans le passage entre les différentes éditions, d'harmoniser le travail fait dans les différents groupes de travail et de diversifier les interventions dans les classes sur la base de leurs caractéristiques (exemple : âge, composition par provenance géographique, intérêts).

Grâce au projet, les témoins/migrant-e-s ont amélioré leurs compétences linguistiques et relationnelles, en augmentant leur confiance en soi, dans leur valeur et dans leurs habiletés et ils et elles ont eu une expérience positive d'inclusion, en se percevant en tant que "ressources" pour toute la communauté. Les témoins/migrant-e-s, de plus, ont eu la possibilité de rencontrer et discuter avec les citoyen-ne-s, en contribuant à déconstruire les stéréotypes et à bâtir un lien direct avec eux et elles. La constitution de groupes hétérogènes de témoins/migrant-e-s, en termes de provenance géographique, âge, genre, expérience migratoire, religion, niveau d'éducation et niveau de connaissance de la langue italienne, a favorisé une confrontation et un dépassement des stéréotypes et des clichés entre eux et elles aussi et a permis de créer un environnement interculturel inclusif et respectueux, en plus d'une ambiance collaborative de confiance et d'aide réciproque.

Les enseignant-e-s ont acquis des outils pour viser les problèmes de la migration de façon interdisciplinaire dans leurs classes grâce aux interventions en cours, à la formation dédiée et au kit éducatif. Les étudiant-e-s ont acquis une plus grande conscience des questions mondiales liées au phénomène migratoire et développé une majeure empathie et solidarité avec les migrant-e-s en changeant leur attitude par rapport à la diversité.

Les étudiant-e-s ont surtout apprécié le pragmatisme des interventions qui leur ont consenti d'entrer en contact en première personne avec ceux et celles qui ont une expérience migratoire et de leur poser directement des questions, de parler de migration d'une manière qui n'est pas uniquement abstraite, mais avec des personnes formées à discuter de ces thèmes et qui ont vécu l'expérience migratoire sur leur peau.

À ce propos, les rencontres ont eu un important rôle pédagogique, car ils ont affaibli ces attitudes d'hostilité, insulte et méfiance envers la figure migrante, en permettant aux jeunes de se reconnaître dans l'autre, le "différent". Le projet a donc réussi à créer un espace de groupe et une dimension d'ouverture, surtout auprès des étudiant-e-s, qui ont connu une nouvelle image de la migration, parfois perturbante aussi, car insolite.

Finalement, les associations partenaires du projet ont agrandi la gamme des services offerts aux migrant-e-s pour une meilleure intégration de ceux et celles-ci dans la communauté et consolidé un travail en réseau sur le territoire pour le but commun d'une majeure cohésion de celui-ci.

En ce qui concerne le groupe de coordination, le projet "Histoire pour le cinéma" est un outil important d'expérimentation et d'apprentissage qui a permis de renforcer le rôle du CCI en tant qu'acteur d'ECM sur le territoire, en catalysant dans le projet des acteurs différents et en entremêlant des contextes éducatifs formels et informels. Avec une optique d'apprentissage et adaptation continus, ce projet a évolué dans les années, pour répondre toujours mieux aux besoins des différents sujets impliqués et garantir une haute qualité de ses interventions. La confrontation constante entre les tutrices des différents groupes, la réflexion et la confrontation autour des films choisis, le suivi des interactions avec les enseignant-e-s et une évaluation des rencontres dans les classes ont permis d'identifier certains points forts et faibles qui sont la base des perspectives futures. L'évaluation des processus et l'analyse des transformations du contexte social et politique du territoire local a fait émerger certains scénarios pour la suite du projet, en mettant en valeur sa portée positive tout en l'adaptant aux changements organisationnels, politiques et sociaux.

Parmi les points faibles du projet sur lesquels le groupe de coordination et programmation s'est concentré suite à la quatrième édition, le plus débattu a été l'engagement des enseignant-e-s. Les enseignant-e-s ont un rôle fondamental dans l'introduction de la rencontre avec les témoins/migrant-e-s et préparer la classe par rapport au sens et au déroulement de l'intervention : il est demandé aux enseignant-e-s de donner des informations par rapport à la composition de la classe et à d'éventuelles dynamiques auxquelles il faut prêter attention pendant les témoignages, afin d'adapter l'intervention à chaque situation. Ce rôle est rempli dans la plupart des cas de façon adéquate par le corps enseignant, mais lorsque cela n'est pas le cas, l'intervention en souffre. Pour cette raison, l'une des propositions avancées pour les éditions futures est de prévoir que les enseignant-e-s qui demandent l'intervention participent obligatoirement au cours de formation prévu par le projet : prévoir une continuité "obligée" entre ces deux activités permettrait d'élever le standard de toutes les interventions.

Pour atteindre le plus grand nombre d'enseignant-e-s et mieux répondre à leurs besoins de temps voués à la formation dans le futur nous prévoyons en plus la possibilité de donner le cours de formation en modalité à distance et de mettre à disposition le kit pédagogique en ligne, avec une modalité interactive pour rendre autonome le corps enseignant qui décide d'expérimenter les parcours qu'y sont prévus. De cette façon, l'enseignant-e pourrait, de façon plus continue et articulée, intégrer les thématiques présentées dans sa propre discipline (mieux encore si cela est fait entre plusieurs disciplines).

L'autre nœud gordien auquel le groupe de coordination et programmation a porté une attention particulière est celui du changement du climat so-

cial et politique du territoire du Trentin (et italien aussi) et aux conséquences symbolique et concrètes sur la vie de toute la population immigrée et en particulier des demandeurs et demandeuses de protection internationale. Malgré le fait que la participation à la dernière édition du projet des témoins/migrant-e-s soit en ligne avec celle des années précédentes (vingt-trois personnes), les associations partenaires qui collaborent pour l'identification des migrant-e-s et les tutrices qui coordonnent les travaux en groupe ont signalé des difficultés dans l'implication et la participation continue des personnes. Dans les derniers mois, à cause des politiques nationales, les arrivées des demandeurs et demandeuses de protection internationale ont en effet fortement baissé sur le territoire Trentin et ceux et celles qui sont déjà présent-e-s ont vu diminuer les services offerts et, par conséquent, leur vulnérabilité a augmenté : au-delà des préoccupations par rapports aux résultats de leur demandes de protection internationale, pendant les rencontres de formation, des thématiques qui ont souvent émergé ont été l'incertitude liée aux procédures de demande de protection et à la permanence sur le territoire locale. Certain-e-s témoins ont signalé la difficulté à participer sereinement aux rencontres à cause d'autres obligations, tels que, par exemple, les rendez-vous avec les avocats ou les opérateurs et opératrices de l'accueil des migrant-e-s, ou encore des limitations imposées par des mesures prises à niveau local aussi, telles que, par exemple, l'élimination du transport public gratuit ou la réorganisation des structures d'accueil avec des limitations d'horaire, pour le déjeuner par exemple, qui, dans différentes occasions, ont porté certaines personnes à quitter les rencontres des formation avant leur fin prévue. La perception d'un climat social et politique moins accueillant

semble, encore, avoir influencé la motivation des personnes à participer et les bénéfices symboliques que le projet offre.

Dans le futur, le projet devra donc trouver des stratégies d'engagement et d'adaptation pour soutenir la participation des personnes demandant protection internationale à un parcours qui ne conduit pas à une débouchée professionnelle, mais qui concerne des activités de bénévolat. En même temps, le projet pourrait favoriser l'engagement d'un majeur nombre d'immigré-e-s qui vivent de façon stable sur le territoire du Trentin ou qui sont temporairement présent-e-s pour des raisons d'étude (étudiant-e-s, doctorant-e-s, et chercheur-se-s). Impliquer des personnes qui se trouvent dans différents moments de leur parcours de vie en général et du parcours migratoire plus spécifiquement permet de multiplier la pluralité des vécus et des expériences et de garantir une participation continue des témoins/migrant-e-s mêmes tout au long du parcours du projet.

En 2017, la deuxième édition du projet "Histoires pour le cinéma" a obtenu la reconnaissance internationale "Global Education Innovation Award", promu par GENE (Global Education Network Europe), le réseau de Ministères, Agences et autres Organisations nationales chargées de supporter, financer et promouvoir les politiques dans le domaine de l'Éducation Mondiale. La Commission d'évaluation a surtout apprécié la qualité et l'innovation des 12 projets gagnants sur les 81 projets présentés, provenant de 27 pays européens.



CASN° 3 : LE PROJET “SUPER-HÉROS RÉELS”

TITRE	SUPER-HÉROS RÉELS L'Éducation à la Citoyenneté Mondiale : penser global pour agir local
TYPOLOGIE	Cours de formation pour enseignant·e·s et laboratoires en classe avec les élèves
OBJECTIF(S)	Le parcours pointe à rendre conscients les enfants des inégalités sur l'échelle mondiale et veut faire connaître les réalités du territoire qui, sur le plan local, travaillent pour la sensibilisation sur les thématiques de l'ECM
ACTIVITÉS	Parcours annuel (octobre - mai) articulé en : <ul style="list-style-type: none"> - Rencontres hebdomadaires et laboratoires : 10 heures de formation pour enseignant·e·s - Activités en classe : 9 heures de travail dans chaque classe par les soins des associations locales de coopération internationale - Rencontre finale de restitution à la communauté éducative
DESTINATAIRES	Écoles primaires des Instituts “regroupés” du territoire Trentin : enseignant·e·s, élèves et associations du territoire
PARTENAIRES	Forum Trentin pour la Paix et les Droits Humains - Conseil de la Province autonome de Trente CSV - Centre de Services pour le Bénévolat du Trentin

Les hypothèses. Le projet naît en 2017 avec l'objectif de rendre l'école le lieu privilégié du changement et de l'innovation pour traiter les problèmes et les défis mondiaux de nos jours. Le projet s'inscrit dans un réseau de sujets déjà actifs dans la ville de Trente (CCI, CSV et Forum Trentin pour la Paix et les Droits Humains) qui travaillent dans le domaine de la promotion de la citoyenneté active, dont l'objectif est d'encourager les relations de communauté et collaboration entre tous ceux et celles qui sont impliqué-e-s dans l'expérience éducative.

Dans ce cas aussi, le système des hypothèses adhère à la vision plus large de l'ECM comme responsable du système éducatif dans son ensemble, fondé sur les valeurs de solidarité, justice, égalité, inclusion et coopération. Dans ce cadre, le bénévolat trouve sa place en tant qu'outil à disposition de toutes et tous pour contribuer à la construction de la communauté et d'un futur meilleur. Grâce au projet, nous avons essayé de proposer aux écoles des contextes d'apprentissage dans lesquels exercer et peaufiner les capacités décisionnelles, poser les élèves face aux problèmes réels pour développer la pensée critique, en apprenant à travailler ensemble et en contribuant à l'implémentation de l'approche pédagogique par compétences, en offrant la possibilité d'expérimenter un savoir utile à créer un impact dans le contexte d'appartenance et dans celui plus vaste du monde.

Le parcours se compose de trois étapes :

- 1) Formation des enseignant-e-s
- 2) Collaboration avec des associations locales de bénévolat, afin de porter les thèmes des associations dans les écoles à travers les méthodologies propres de l'ECM

3) Évaluation et conclusion : organisation d'une rencontre avec les enseignant-e-s qui ont adhéré au projet, afin de recueillir les éléments d'évaluation d'enseignant-e-s et élèves. La rencontre a été orientée à comprendre les modalités avec lesquelles les enseignant-e-s ont réalisé concrètement l'ECM en classe, quelles dynamiques se sont vérifiées et comment des situations inattendues ont été gérées. La conclusion du projet a été réalisée avec une matinée qui inclut la participation de tou-te-s les élèves de l'établissement qui présentent leur travail et leurs réflexions aux associations locales de bénévoles impliquées tout au long de l'année.

Le CCI a choisi de réaliser ce projet dans les écoles primaires avec des fragilités éducatives, dont celles des quartiers difficiles ou avec un pourcentage significatif d'élèves étranger-e-s, de façon cohérente avec la valeur fondamentale de l'inclusion et avec l'approche pédagogique de l'ECM : à côté du cours en face à face, qui ne répond pas aux exigences de tou-te-s les élèves, l'ECM propose l'utilisation d'une multiplicité d'outils, avec une approche centrée sur l'élève, avec la plus grande attention aux conditions de la personne et, donc, plus inclusive. Le travail avec les enseignant-e-s et dans les classes utilise différentes méthodologies caractéristiques de l'approche de l'ECM : i) cours en face à face, supporté par des outils communicatifs (diaporama, vidéos, schémas, fiches, exercices...) qui facilitent, par la confrontation et l'approfondissement, l'apprentissage actif, ii) le témoignage de professionnel-le-s et bénévoles d'associations locales comme exemples de bonnes pratiques, iii) apprentissage coopératif, iv) travail en groupe par le débat, la socialisation, la confrontation, le partage, pour permettre une réélaboration créative, personnelle et collective

des contenus transmis pendant les cours.

Ainsi structurée, la proposition éducative veut renforcer la conscience des enseignant-e-s sur le profil éthique de l'enseignant-e contemporain-e et consolider l'idée d'une éducation à la citoyenneté comme ressource pour donner réalisation à l'alliance éducative entre école, territoire et associations locales.

Objectifs :

- Accompagner les nouvelles générations vers un sens d'appartenance à une citoyenneté planétaire, en partant d'une réflexion sur la dimension locale.
- Rendre conscient-e-s les enfants des inégalités à l'échelle mondiale et connaître les réalités du territoire qui, sur le plan local, travaillent pour la sensibilisation sur ces thématiques.
- Éduquer les enfants à la solidarité et aux valeurs du bénévolat.
- Identifier les espaces et modalités de collaboration avec les associations du territoire pour valoriser le rôle du bénévolat local.
- Ancrer l'enseignement des disciplines aux situations de vie réelle que les élèves se trouvent à vivre, en prévoyant la création et l'expérimentation d'Unités de Travail.
- Peaufiner les compétences méthodologiques avec une attention particulière aux capacités de travailler en équipe.

Implémentation. Le projet a été réalisé dans les années scolaires 2017/18 et 2018/19. Dans son ensemble, le projet a rejoint 27 enseignant-e-s (14 la première année et 13 la deuxième) de deux écoles primaires du Trentin¹⁴. Les enseignant-e-s ont été formé-e-s à l'approche éducative de l'ECM

14 École Primaire Madonna Bianca (I.C. Trento 4) et École Primaire Bellesini (I.C. Trento 6).

et aux 17 Objectifs de développement durable, pour un total de 10 heures de formation (étape 1). La plupart de la formation a eu un focus sur l'évaluation des exigences éducatives exprimées par les enseignant-e-s, afin de simplifier leur travail d'implémentation de l'ECM dans les classes. Sur la base des besoins émergés, chaque enseignant-e a choisi de travailler avec ses élèves sur un ou plusieurs des 17 objectifs de développement durable (SDGs) avec des associations locales. Dans la phase suivante (étape 2), les élèves, par l'apprentissage des SDGs, sont entré-e-s en contact avec les grandes thématiques mondiales et les ont rapportées à une dimension locale, grâce à la rencontre et à la connaissance des associations de bénévoles qui, sur le territoire, travaillent sur les thèmes liés aux SDGs. Le parcours, d'une durée de 10 heures, a porté aussi dans les classes les thèmes de l'ECM : les associations ont en effet cherché d'éduquer les élèves aux valeurs de la solidarité et du bénévolat, en soulignant combien les "super-héros" soit aussi locaux, c'est-à-dire les bénévoles et opérateur-trice-s des différentes associations trentines. Ces derniers, "super-héros locaux", ont rencontré les élèves dans leurs classes et, dans certains cas, ce sont les étudiant-e-s à visiter les sièges des associations. Les parcours dans chaque classe ont prévu : 5 rencontres des deux heures chacune de la part d'expert-e-s (associations du territoire) ; 1 rencontre de deux heures chacune coordonnée par le CSV afin de comprendre la connexion entre la dimension globale et la dimension locale (des "super-héros réels" aux "super-héros locaux") ; 1 intervention de cinq heures organisée par une coopérative du territoire dans laquelle les participant-e-s ont expérimenté

des jeux coopératifs (cette dernière phase a été réalisée pendant la première année de projet pour répondre à un besoin émergé des enseignant·e·s). Toutes les activités ont été conduites en utilisant des méthodologies actives et participatives, en respectant l'approche pédagogique de l'ECM et grâce au travail conjoint avec une coopérative du territoire (Cooperativa La Bussola) dont l'intervention a favorisé l'interaction et la collaboration entre les différents groupes participants. Le profil de la proposition a été modulé sur la base de l'âge et des caractéristiques des destinataires (de la classe de CP à celle de CM2). En ce qui concerne l'intégration de l'ECM au cursus des écoles primaires, le CCI a invité les enseignant·e·s à réfléchir sur les thématiques qu'il est possible d'inclure dans leurs disciplines et quelles compétences disciplinaires ces mêmes thèmes peuvent développer, dans une perspective d'éducation à travers l'enseignement et d'approche à la pédagogie transdisciplinaire plutôt qu'interdisciplinaire.

Évaluation. L'évaluation du travail a impliqué les différents destinataires du projet : enseignant·e·s, élèves et associations. Chaque groupe d'enseignant·e·s a participé à une rencontre d'évaluation finale spécifique, orientée à vérifier : le degré de réalisation des objectifs, l'adéquation des temps de travail et des propositions présentées par les expert·e·s externes. En général, les enseignant·e·s ont déclaré leur satisfaction pour le travail réalisé et leur disponibilité à reproduire l'expérience en approfondissant des thématiques différentes. Peu convaincu·e·s de la possibilité d'introduire entièrement dans leur propre activité pédagogique une quantité d'heures "considérable" pour le développement des contenus proposés (le partage du parcours

entre plusieurs enseignant·e·s reste la modalité la plus viable), ils et elles considèrent en même temps positif le fait que les enfants puissent rencontrer des figures éducatives extérieures à l'école. En relation avec les temps à disposition, certain·e·s enseignant·e·s suggèrent de concentrer le travail dans une durée plus courte (par exemple une semaine intensive) car cela leur permettrait d'avoir une présence continue et donc de garantir une majeure constance de la formation.

La principale criticité signalée est liée au remplissage du format des Unités de Travail (voir le cas d'étude n° 1) : pensé en tant qu'outil réflexif orienté à recueillir les liens entre les compétences disciplinaires et l'ECM, il a été évalué comme excessivement articulé. Le format a donc été simplifié pour en permettre une utilisation plus agile et a assumé la forme d'une narration des activités réalisées par les associations à l'intérieur des classes, tout comme dans la phase préparatoire.

Les élèves ont été protagonistes dans le suivi pendant le parcours, tout comme dans l'évaluation finale du projet : les élèves se sont montré·e·s intéressé·e·s aux activités, de façon émotionnelle aussi, et ont repris souvent les mots ou les impulsions des interventions auxquelles ils et elles ont pris part, en démontrant leur attention et participation. Traiter des questions et thèmes "glocaux" a offert aux enfants l'occasion de se raconter et d'exprimer des réflexions intéressantes sur leur propre façon de penser et d'observer le monde. Les associations ont pris part au moment d'évaluation avec les enseignant·e·s et ont évalué positivement la participation des élèves et des enseignant·e·s pendant les interventions.

Encadré 7

Schémas d'évaluation : le travail sur l'Objectif 5 des SDGs - "Parvenir à l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles"*

Évaluation des contenus. La connexion structurée avec les différentes disciplines n'a été possible que dans certains cas, comme par exemple avec le cours d'italien, tandis que dans d'autres disciplines comme les langues étrangères, la connexion a été avec des activités pédagogiques moins structurées, telles que le dessin, par exemple. Ces activités se sont révélées très utiles, surtout pour ceux et celles qui ont des difficultés avec la langue italienne ou pour ceux et celles qui ont des difficultés dans la compréhension des contenus. Le recours à la narration et à des activités par petits groupes a contribué à la qualité des interventions. Lors de l'évaluation de la part d'expert·e·s, l'importance de la phase de co-idéation avec les enseignant·e·s a été remarquée ; la syntonie sur les contenus, la méthodologie et la conduction, perçue aussi par les élèves, a en effet rendu les interventions particulièrement efficaces.

Criticités. Lors de l'évaluation ont émergé des réflexions utiles qui concernent la dimension du temps : il est crucial de prévoir des temps adéquats pour parler avec les enfants et pour les laisser parler, même en dépit de la complétude du programme prévu. Ce type d'activité est, de plus, fonctionnel à permettre aux élèves d'apprendre à communiquer à l'intérieur du groupe, à s'écouter et à valoriser ses interventions. Pour les enseignant·e·s cette compétence, travaillée tout au long de l'école primaire jusqu'au collège, est difficile à développer pendant une conversation collective. Il faut donc habituer les enfants à écouter, à respecter les tours de parole et à prendre en compte ce que les autres disent. Cela doit être considéré comme un élément transversal sur lequel il faut travailler.

** Tiré du Rapport de fin de projet, activité implémentée dans une classe de CM1. Relation sur la direction de la Coordinatrice du projet formatif, décembre 2018.*

CAS N°4 : LE PARCOURS “ÉDUQUER À LA CITOYENNETÉ MONDIALE : ENTRAÎNER LA PENSÉE CRITIQUE POUR COMPRENDRE LA COMPLEXITÉ DU PRÉSENT”

TITRE	ÉDUQUER À LA CITOYENNETÉ MONDIALE Entraîner la pensée critique pour comprendre la complexité du présent
TYPOLOGIE	Parcours de 24 heures structuré en 12 unités sous forme de séminaires et laboratoires
OBJECTIF(S)	Grâce à la réélaboration du vécu et des points de vue sur les thématiques d’actualité, offrir des arguments de réflexion pour s’orienter et comprendre la complexité du présent
ACTIVITÉS	Chaque unité introduit et développe un thème à partir des positionnements individuels, par des cadres théoriques de référence, des activités de laboratoire et un travail conclusif de relecture et repositionnement
DESTINATAIRES	Inscrit·e·s à l’Université du Troisième âge et du Temps Disponible
PARTENAIRES	Fondation Franco Demarchi - Trente Université du Troisième âge et du Temps disponible

Les hypothèses. L'ECM, est-elle un dispositif éducatif efficace dans l'éducation des adultes aussi ? Pour répondre à cette question il est nécessaire de se refaire à l'apprentissage transformatif, dont la théorie se base sur le présupposé que l'apprentissage dans l'âge adulte passe à travers des schémas interprétatifs déjà acquis et que le résultat du processus de formation consiste dans le fait de déclencher un nouveau schéma interprétatif.

L'apprentissage transformatif par l'éducation mondiale se concrétise dans l'accompagnement à penser, raisonner et réfléchir de façon autonome.

En ce sens, la réflexion critique représente un repère de la théorie transformatrice de l'apprentissage, dont l'objectif est de produire un changement profond dans le paradigme structurel de la vision personnelle du monde. La transformation des perspectives est le processus le plus important dans le développement des adultes, car il implique le sens du soi, une réflexion critique et une compréhension de la manière dont les relations sociales et la culture influencent nos convictions et nos sentiments.

Dans ce cadre conceptuel, le cours se donnait pour objectif d'offrir des arguments de réflexion pour s'orienter et comprendre la complexité du présent, grâce à l'approfondissement des thèmes du débat contemporain, liés à l'Agenda 2030, et en proposant des savoirs transversaux et interconnectés.

Le monde a changé et de plus en plus nous sommes désorienté-e-s face à la complexité du présent. Des nouveaux langages, une surcharge cognitive, des opinions de masse, des défis complexes risquent d'anesthésier la pensée individuelle et nous déshabituer à avoir un regard attentif et critique aux questions de notre temps. D'ici naît donc l'exigence d'avoir les outils pour reconnaître le présent et retrouver le sens d'appartenance à et dans la société d'aujourd'hui.

Le cours est orienté à construire des cartes thématiques qui, en prenant en considération certains arguments spécifiques, supportent la compréhension du présent. De façon cohérente avec les finalités du cours, le travail prévoit la participation active des présent-e-s et le recours à différents outils : matériels audiovisuels, articles informatifs, jeux de rôle et simulations, confrontations et débats, cartes thématiques construites par des "couches informatives", c'est-à-dire des informations générées par d'autres informations en connexion les unes aux autres.

Implémentation. Le travail s'est déroulé entre octobre 2018 et avril 2019, pour un total de 24 heures. La méthodologie adoptée est celle de l'ECM, une approche éducative dans laquelle chacun-e a un rôle actif dans le processus d'apprentissage et contribue grâce à la relation avec les autres. L'inclusion des participant-e-s a transformé la salle de cours en un laboratoire de démocratie, où pratiquer la citoyenneté active. Les thématiques traitées, en vertu de la dimension holistique de l'ECM, ont été plusieurs : le monde du travail d'hier et d'aujourd'hui ; la mémoire en tant qu'outil pour se souvenir et recréer ; les migrations : la différence entre perception et réalité ; les réseaux sociaux ; les discours de haine et les infox ; radio, télévision et journaux ; la liberté d'expression, la pensée critique et la surexposition médiatique ; Wikipédia ; les préjugés et les stéréotypes qui créent des marginalisations sociales ; le concept de justice sociale et ce qui rend une chose socialement injuste ; la consommation critique et les styles de vie durables ; le vocabulaire sur les relations et les discriminations de genre ; l'identité européenne : l'Europe que je voudrais, l'UE entre passé et futur. Le cours a vu l'alternance de nombreux-ses expert-e-s sur les différentes thématiques, en plus des deux formatrices qui ont accompagné le groupe des participant-e-s tout au long du parcours.

La présence de deux figures ayant fonction de facilitatrices et d'impulsion à la réflexion a permis de garder intact le cadre de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale pendant toutes les interventions. En même temps, l'alternance des voix a permis d'approfondir les thématiques selon des points de vue, méthodologies et perspectives différentes entre elles, en multipliant dans ce sens les lentilles à travers lesquelles nous pouvons lire les phénomènes et comprendre la complexité.

Évaluation. Au cours de la dernière rencontre, une évaluation a été réalisée avec les participant-e-s, grâce à la méthode du *focus group*. Les participant-e-s ont reconnu qu'ils étaient à connaissance des arguments traités mais de ne pas avoir eu, avant le cours, une vision claire des liens et connexions sur une échelle mondiale. Un autre point-clé a été la compréhension du fait que la perception de la réalité peut être faussée ou non objective : l'accès aux informations et aux données et la fiabilité des sources deviennent des éléments essentiels pour déraciner les *a priori* et comprendre plus profondément la réalité. Les thématiques qui ont rencontré le plus d'intérêt ont été : le genre, la consommation critique et l'environnement, les réseaux sociaux, les migrations.

Les participant-e-s ont très clairement compris la logique et l'enchaînement des arguments traités, cohérent avec l'approche interdisciplinaire qui caractérise l'ECM : il a en effet émergé comment le fait de connaître des nouvelles thématiques permet de changer de perspective et d'avoir une vision plus vaste de la réalité. L'actualité des arguments a été reconnue, tout comme leur connexion avec la vie de tous les jours : en référence donc avec une responsabilisation dans les agissements au quotidien, il a été demandé aux participant-e-s quels ont été les changements enregistrés dans leur vie

quotidienne. Nous reportons par la suite certaines des affirmations recueillies :

“J’ai remarqué que je lis de plus en plus les étiquettes et je prête plus d’attention à la durabilité de mes achats.”

“Maintenant, quand j’écoute quelqu’un parler, je cherche d’être plus patient, de ne pas répondre, d’être plus tolérant. Je travaille sur l’écoute active pour comprendre et penser de façon autonome. D’autres aussi partagent le fait d’être plus tolérants, une attitude qu’on n’a pas forcément toujours en est ressortie renforcée.”

“J’ai aussi renforcé mes idéaux et mes prises de position. Cela m’a beaucoup fait réfléchir.”

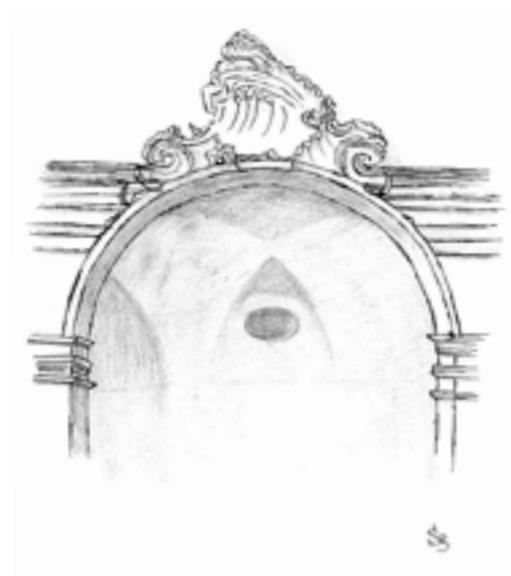
“Ce cours fait prendre conscience de soi, permet de retrouver des parties de soi-même qui avaient été négligées.”

D'autres aspects positifs émergés grâce à l'évaluation ont été la préparation des intervenant-e-s et l'utilisation de méthodologies actives. Les points critiques signalés concernent en particulier la perception d'appartenance politique et liée aux valeurs des thématiques traitées : deux tiers des participant-e-s ont quitté le cours après les premiers deux mois en motivant leur choix à la lumière de la proximité présumée du cours à des positions partisans non partagées. L'ECM est connectée à la morale, au droit et à la politique, il est impossible de séparer les composants des valeurs, cognitives et émotionnelles. Depuis quelques temps, dans le débat politique sont rentrés des thèmes comme l'identitarisme ou le souverainisme, des éléments en opposition par rapport aux fins de l'ECM, qui se base sur le présupposé de l'existence des droits humains fondamentaux qui accompagnent la personne où qu'elle vive et à n'importe quel groupe

elle appartient (ethnique, partisan, social, etc...). Les participant-e-s ont commenté cet aspect de la façon suivante :

“Il faut du courage pour fréquenter le cours ! Il faut viser ses peurs inconscientes et être disponibles à mettre en discussion ses certitudes, s’efforcer de comprendre le monde par plus d’informations.”

Par rapport aux hypothèses et aux attentes transformatrices, le cours est à évaluer positivement : ceux et celles qui sont arrivé-e-s à la fin du parcours ont déclaré avoir une majeure propension à l’ouverture à la dimension mondiale pour comprendre la complexité de la réalité et les processus du monde d’aujourd’hui, en affirmant donc l’efficacité de l’approche transformatrice de l’ECM dans la formation des adultes aussi.



CAS N° 5: LE PARCOURS “L’ECM ENTRE TARENTIN ET BALKANS”

TITRE	L’ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE (ECM) ENTRE TARENTIN ET BALKANS pour la promotion de compétences professionnelles des enseignant-e-s dans un contexte social complexe
TYPOLOGIE	Parcours composé par un cours de formation et un voyage d’étude
OBJECTIF(S)	Promouvoir l’ECM par l’échange de pratiques et de ressources pédagogiques entre pays européens
ACTIVITÉS	Échange et expérimentation de bonnes pratiques et de ressources pédagogiques ; visite aux contextes scolaires d’appartenance des enseignant-e-s (Bosnie-Herzégovine, Italie, Serbie)
DESTINATAIRES	Enseignant-e-s des collèges et lycées de Trente, Prijedor et Kragujevac
PARTENAIRES	Association Projet Prijedor, Association Trentino con i Balcani, Ville de Trente (politique de la jeunesse), Association Viaggiare i Balcani

Les hypothèses. *L'ECM entre Trentin et Balkans* est un parcours de formation qui voit engagé-e-s les enseignant-e-s italien-ne-s, bosniaques et serbes. Le travail s'articule dans un cours de formation et un échange entre enseignant-e-s trentin-e-s et enseignant-e-s de Bosnie-Herzégovine et Serbie. L'idée du projet naît du réseau des sujets trentins qui travaillent avec les Balkans : Association Projet Prijedor, Association Trentino con i Balcani - ATB, Association Viaggiare i Balcani et le Bureau pour les politiques de la jeunesse de la Ville de Trente, avec le but d'accompagner les enseignant-e-s dans une réflexion sur l'ECM depuis différentes perspectives, en tant que cadre éducatif sur la base duquel construire compétences et attitudes pour contribuer à un monde plus juste et pacifique. Le Trentin a une longue tradition de coopération décentralisée avec les Balkans, à partir de la période immédiatement successive aux conflits des années '90. De plus, le Trentin-Haut Adige et la Bosnie-Herzégovine sont des territoires caractérisés tous les deux par la cohabitation de différentes appartenances ethniques et représentent une opportunité pour réfléchir au rôle de l'école en tant que lieu de dialogue privilégié, où reconstruire la cohabitation à l'intérieur des communautés et une culture ouverte et de confrontation avec l'Autre. En Bosnie-Herzégovine cet aspect est encore plus pertinent car les écoles ont des programmes éducatifs différents selon les groupes ethniques prévalents. En partant du cas du Trentin-Haut Adige, en plus, nous avons entendu explorer comment le passé peut représenter un outil pour légitimer des discours identitaires et exclusivistes, mais aussi combien une réflexion critique sur le passé puisse encourager des parcours pour renforcer la tutelle des différents membres de la communauté.

De manière cohérente avec l'approche de la pédagogie expérientielle, le projet a facilité l'échange de bonnes pratiques, visions et ressources pédagogiques et la collaboration entre enseignant-e-s, soutenue et renforcée par le développement d'une relation personnelle et professionnelle : voir des contextes scolaires différents encourage l'amélioration de soi et le transfert de bonnes pratiques acquises ailleurs.

Le double parcours éducatif (respectivement au Trentin et en Bosnie) a donc poursuivi les objectifs suivants :

- Comprendre le potentiel éducatif dans la construction d'une société équitable, juste et solidaire
- Présenter et expérimenter les méthodologies de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale
- Connaître le contexte des Balkans par des notions historiques et culturelles
- Connaître un segment particulier de l'histoire du 1900
- Sensibiliser au thème de la Mémoire
- Partager des expériences et bonnes pratiques grâce aux témoignages d'enseignant-e-s et élèves qui ont participé aux activités d'échange avec les pays balkaniques

Implémentation. Le projet a été implémenté par les activités suivantes :

- Formation des enseignant-e-s italien-ne-s (10 enseignant-e-s) : 10 heures de formation (Trente, mai, juin et septembre 2018)
- Formation des enseignant-e-s serbes et bosniaques (20 enseignant-e-s) : deux rencontres éducatives pour un total de 16 heures de formation (Prijedor, juin 2018)
- Visites des territoires: au mois d'octobre 2018, quatre enseignant-e-s trentin-e-s ont été à

Prijedor (Bosnie-Herzégovine) et quatre autres ont été, au mois de novembre, à Knjazevac et Kragujevac (Serbie). En novembre 2018, neuf enseignant-e-s bosniaques ont été au Trentin, tandis que deux enseignant-e-s serbes ont été au Trentin en février 2019. Chaque visite a duré environ cinq jours.

La formation des enseignant-e-s a été réalisée via l'alternance entre moment théoriques et laboratoires et la confrontation et l'échange de bonnes pratiques. En particulier, les rencontres de formation ont permis une introduction aux contextes (balkanique et Trentin) au thème de la mémoire et à la fonction du voyage d'étude aux fins de l'apprentissage. Le travail sur les méthodologies actives pour développer des compétences d'ECM a été inspiré par la matrice développée par l'UNESCO (UNESCO et CCI, 2018, encadré 5) pour la sélection des thématiques (tableau des thématiques et des objectifs) et la successive implémentation des activités, à partir des ressources didactiques déjà utilisées dans les classes. Les enseignant-e-s ont donc été impliqué-e-s dans la co-idéation de cours à développer pendant l'échange. Seize enseignant-e-s ont adhéré aux échanges : les enseignant-e-s italien-ne-s ont participé en Bosnie et Serbie aux cours et moments éducatifs dans les écoles et ont tenu un co-enseignement avec les enseignant-e-s locales et locaux sur l'ECM (sur les thèmes des frontières, droits humains, environnement). Les enseignant-e-s bosniaques et serbes ont été à leur tour hébergé-e-s auprès des familles des enseignant-e-s italien-ne-s, en travaillant avec les classes sur l'expérimentation de ressources didactiques.

Évaluation. Les contextes italien, bosniaque et serbe sont très différents et délicats : même si les thématiques sont transversales, elles expriment

des besoins différents. Contrairement à la Bosnie-Herzégovine, la Serbie était déjà active sur les thèmes de l'ECM : malgré le fait que les enseignant-e-s n'utilisaient pas le terme "ECM", dans la pratique ils et elles travaillaient déjà sur les thématiques propres de l'ECM. La formation a donc eu le rôle de mettre à système les pratiques spontanées liées surtout à la sensibilité individuelle des enseignant-e-s, en les inscrivant dans le cadre unitaire et cohérent de l'ECM telle qu'elle est définie par l'UNESCO.

Le contexte bosniaque est plus complexe, car les priorités dictées par le système scolaire et par les enseignant-e-s sont des autres, telles que la carence ou la précarité des structures ou l'hétérogénéité des programmes scolaires, différenciés sur la base des appartenances ethniques des élèves. Dans ce contexte, l'ECM a été proposée en tant qu'outil fonctionnel au dépassement des limites et de l'ethnocentrisme, en relation aussi avec des aspects controversés de l'éducation, en tant que modèle éducatif alternatif dans une perspective mondiale et orienté à la construction d'une citoyenneté planétaire.

En ligne générale, le projet a été apprécié aussi en considération de l'opportunité offerte aux enseignant-e-s de faire une expérience à l'étranger. Un autre résultat de la relation instaurée entre les enseignant-e-s est le voyage d'étude réalisé en mai 2019, en Serbie, par 43 étudiant-e-s et 4 enseignant-e-s du CFP-UPT de Trente qui, accompagné-e-s par une association internationale de bénévoles du Trentin, ont visité la ville rurale de Knjazevac en rencontrant les étudiant-e-s d'une école homologue Serbe.

Pour terminer, le projet s'est démontré une opportunité supplémentaire dans laquelle le CCI a pu valoriser le guide pédagogique UNESCO 2015, nécessaire aux enseignant-e-s italien-ne-s pour familiariser avec l'approche de l'UNESCO sur la thématique.

6. RÉFLEXIONS ET RECOMMANDATIONS CONCLUSIVES

Il y a inadéquation de plus en plus ample, profonde et grave entre, d'une part, nos savoirs disjoints, morcelés, compartimentés et, d'autre part, des réalités ou problèmes de plus en plus polydisciplinaires, transversaux, multidimensionnels, transnationaux, globaux, planétaires. Dans ces conditions, les esprits formés par les disciplines perdent leurs aptitudes naturelles à contextualiser les savoirs, ainsi qu'à les intégrer dans leurs ensembles naturels. L'affaiblissement de la perception du global conduit à l'affaiblissement de la responsabilité (chacun tendant à n'être responsable que de sa tâche spécialisée), ainsi qu'à l'affaiblissement de la solidarité (chacun ne ressentant plus son lien avec ses concitoyens).

E. Morin

Le travail éducatif développé par le Centre dans le domaine de l'ECM, présenté dans ce texte dans son articulation théorique et dans la déclinaison pratique de certaines expériences concrètes, peut, peut-être, offrir des réflexions en formes d'attentions ou recommandations utiles pour poursuivre et renforcer la promotion de l'ECM.

Une première réflexion fait référence au contexte "interne", par rapport auquel sans doute il faut noter un mouvement organisationnel que de contingent (réponse à une opportunité, exploration d'une nouvelle piste, etc...) devient intentionnel et s'oriente à l'accumulation d'une expérience apte à construire un capital cognitif, relationnel et

pratique (un "curriculum de l'organisation") consolidé, utilisable et reconnaissable en matière d'ECM. Ce mouvement comporte nécessairement la définition d'un **positionnement organisationnel** par rapport au thème/objet de travail (l'ECM dans ce cas) et par rapport à l'approche qui concrétise l'action organisationnelle (dans le cas du CCI-CSG la formation), qui oriente la méthode et définit un set d'instruments utilisables de différentes manières. L'importance de ces éléments explique la grande place réservée, à l'intérieur de ce document, à la présentation et à la discussion autour du positionnement organisationnel et de l'approche méthodologique.

Une deuxième réflexion, dérivante de la première, concerne l'interprétation de la formation en tant qu'**action formatrice**, qui devient tangible par les transformations dans la manière de penser (pensée critique), dans les comportements des personnes et dans les choix des organisations. Cette vision de la formation résulte significativement proche et résonante avec l'approche, les méthodologies, le système des valeurs qui sous-tend à l'ECM et la rend particulièrement "utile", immédiate, presque implicite. Une sorte de proximité vertueuse susceptible de renforcer les objectifs respectifs. La proximité donc prend forme aussi dans l'approche méthodologique de référence (troisième réflexion) qui, entre autres, reconnaît la **centralité des personnes** et de leurs expériences, en promouvant leur implication, participation et même activation à l'intérieur des espaces éducatifs et au-delà. Par rapport, finalement, au contexte dans lequel les expériences du CCI-CSG et du CIG sont nées et se sont développées, le document montre l'importance d'adopter une **approche multi-acteur**, parfois malgré les résistances des individus au travail dans des groupes hétérogènes, les langages sectoriels et spécifiques qui ralentissent la communication ou des interprétations de l'ECM très différentes entre elles. Dans le cas de l'éducation formelle, une alliance particulièrement centrale est celle entre école et territoire. Dans cette direction et pour consolider une diffusion étendue de l'ECM (méthodologies, approches et outils) il résulte efficace de promouvoir des réseaux entre paires (enseignant-e-s et formateurs ou formatrices) pour encourager des moments de pensée et échange de bonnes pratiques dans une perspective d'apprentissage continu.

En général, des cas analysés dans le chapitre 5, il émerge une significative différence entre opérer dans le monde de l'éducation formelle et informelle.

Dans l'éducation formelle on aperçoit, malgré la plus grande structuration et les limites présentes, des grandes marges d'action pour l'ECM, même si les temps et les charges de travail des enseignant-e-s imposent de "compresser" le travail. Le monde de l'éducation non formelle résulte, de façon paradoxale, plus difficile à accrocher à l'ECM : d'un côté nous nous retrouvons à travailler avec des personnes déjà sensibilisées et de l'autre il demande une possibilité de trouver application dans le monde du travail qui, bien que présente dans l'ECM (compétences transversales) n'est pas facile à mettre en évidence. Les expériences décrites suggèrent comment il est possible de dépasser ces limites, **en mettant en connexion les contextes éducatifs formels et non formels**, en valorisant la contribution et les expertises spécifiques des différents acteurs présents sur un territoire et en travaillant avec une cible différente en simultanée pour enclencher des processus d'échange et développement horizontaux. La réflexion sur la présence de multiples acteurs offre un pont avec le contexte externe, celui où opèrent les organisations qui promeuvent l'ECM, dans lequel le cadre normatif (micro et macro) de référence est sans doute relevant, pas seulement pour l'espace qu'il offre (ou exclut) dans le domaine de l'éducation formelle, en légitimant et donc en reconnaissant des actions "pionnières" d'un-e enseignant-e ou dans le cas d'établissements qui choisissent de promouvoir des actions dans le domaine de l'ECM, mais aussi en général pour la place que la société civile d'un pays ou d'un territoire a pour implémenter des activités sur des

arguments controversés (questions de genre, populisme, arguments en faveur de la réduction de la croissance économique, accueil d'une communauté, pluralisme religieux...), dans une partielle et temporaire condition de garantie par rapport à des brusques changements de routes politiques. Dans une phase historique dans laquelle l'augmentation de la diffusion des poussées souverainistes, qui soutiennent la préservation de la souveraineté nationale en opposition aux instances des organisations internationales et supranationales, pose des défis dans la poursuite d'actions favorables à l'ECM. Par rapport aux défis encore ouverts, dans le domaine de l'éducation formelle le CCI est actif sur deux filières d'activités : la première concerne la nécessité d'intégrer les thèmes de la citoyenneté mondiale dans les programmes scolaires dans les écoles de tous les niveaux ; la deuxième est le travail dans la formation initiale des enseignant-e-s, c'est-à-dire pendant leur parcours universitaire. Sur le plan nationale, le Centre coordonne un réseau d'organisations de la société civile, chercheur-se-s, et représentant-e-s d'autorités locales pour l'implémentation effective de la stratégie nationale d'ECM : des dizaines de sujets partout en Italie sont engagés dans un exercice d'écriture collective, qui veut donner une contribution "par le bas" à la définition d'un Plan territorial de mise en oeuvre que les autorités locales italiennes puissent utiliser pour développer leur politiques locales en thème d'ECM, conscients de pouvoir jouer un rôle important dans le renforcement d'une citoyenneté active et responsable, fondée sur une culture mondiale diffusée, grâce à des politiques cohérentes qui veulent et peuvent promouvoir une "éducation qui ouvre les yeux des indivi-

us aux réalités du monde et les incite à œuvrer pour davantage de justice, d'équité et de droits humains pour tous dans le monde" (Conseil de l'Europe, 2002).



7. BIBLIOGRAPHIE E SITOGRAFIE

Bibliographie

Agenzia Italiana per la Cooperazione Internazionale (2018), *Strategia italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale*

<https://www.aics.gov.it/wp-content/uploads/2018/04/strategia-ECG-2018.pdf>

Ardoino, J. (2005), *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 13

Beck U. (2013), *Lo sguardo cosmopolita*, in Guadagnini W. e Nori F. (a cura di), *Territori instabili: confini e identità nell'arte contemporanea*, Firenze, Centro di Cultura Contemporanea Strozzi - Fondazione Palazzo Strozzi, 11 ottobre 2013-19 gennaio 2014

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mFBeSf75hRUJ:www.strozzina.org/authors/ulrich-beck/+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=it>

Berbeglia P. (2018), *Educazione alla cittadinanza globale, una strategia condivisa*, Rete Concord Italia
<https://www.concorditalia.org/blog/2018/03/28/educazione-alla-cittadinanza-globale-una-strategia-condivisa/>

Cedefop (2016), *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels*, Cedefop reference series, 104 Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne, 2016

Concord Europe (2018), *Global Citizenship Education in Europe: How Much do We Care?*, Bruxelles: CONCORD Europe

Conseil de l'Europe (2002), *Déclaration de Maastricht d'éducation globale*, Strasbourg

Conseil de l'Europe (2016), *Compétences pour une culture de la démocratie*, Strasbourg

Conseil de l'Union Européenne (2018), *Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

Conseil de l'Europe and North-South Centre (2019), *Global Education Guidelines. Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*, Lisbonne

- Dewey J. (2008), *The Collected Works of John Dewey 1882-1953*, Southern Illinois University Press
- Erikson E. H. (1950), *Childhood and Society*, W. W. Norton, New York
- Enriquez E. (1997), *L'organisation en analyse, Sociologie D'aujourd'hui*, Presses Universitaires de France
- Forghani-Arani N., Hartmeyer H., O'Loughlin E. and Wegimont L. (2013), *Global Education in Europe: Policy, practice and theoretical challenges*, Münster, Waxmann Verlag
- Global Schools (2016), *Global Citizenship Education in Europe. A Comparative Study on Education Policies across 10 EU Countries*. Research deliverable issued within the European project "Global Schools", Trento, Italy: Provincia Autonoma di Trento
- Freire P. (1973), *L'education : pratique de la liberté*, Paris : Ed. du Cerf
- Habermas J. (1998), *Inclusion of the Other: Studies in Political Theory*, Polity Press, Cambridge
- Knowles M., Holton E. F. III, Swanson R. A. (2008), *The adult learner, The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, 9^a edizione, Routledge, Londres
- Kolb A. (1984), *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall
- Mezirow J. (2000), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco
- Moreno J.M. (1973), *Psicodramma e vita*, Rizzoli, Milano
- Morin E. (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, Paris
- Morin E. (2014), *Enseigner à vivre: Manifeste pour changer l'éducation*, Actes Sud, Arles
- Mortari L. (2012), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci Editore, Roma
- OECD (2005), *The Paris Declaration on Aid Effectiveness*, Development Co-operation Directorate, Parigi
- OECD (2018), *PISA 2018 Global Competence*, Directorate for Education and Skills
<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>
- Nations Unies (2015), *Agenda 2030 pour le Développement Durable*
- Provincia autonoma di Trento, Legge provinciale n. 4 del 15 marzo 2005, "Azioni ed interventi di solidarietà internazionale della Provincia autonoma di Trento"
- Provincia autonoma di Trento, Legge provinciale n. 5 del 7 agosto 2006, "Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino"
- Provincia autonoma di Trento, Legge provinciale n. 10 del 17 marzo 1988, "Sostegno alla cooperazione per lo sviluppo"

Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A. (1992), *Gruppo di lavoro. Lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano

Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano

Tarozzi M., Inguaggiato C. (2018), *Teachers' Education in GCE: Emerging Issues from a Comparative Perspective, research deliverable issued within the European project "Global Schools"*, Trento, Italy: Provincia autonoma di Trento

<https://www.cci.tn.it/CCI/Servizi/Centro-insegnanti-globali/Progetti-e-materiali/Comparative-Analysis-Final-report>

Tavolo di lavoro costituito in seno al Consiglio Nazionale per la Cooperazione allo Sviluppo (2018), *"Strategia italiana per l'educazione alla cittadinanza globale"*, Roma

UNESCO (1974), *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales*

http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO (2015), *Rethinking Education. Toward a global common good?*, Paris, Francia

UNESCO (2018), Workshop *"Global Citizenship Education for Peaceful Societies in South-East Europe: A Sub-Regional Capacity-Building Workshop on the Prevention of Violent Extremism"*, Regional Bureau for Science and Culture in Europe, Venezia, 2 - 4 maggio 2018

Publications et documents du Centre pour la Coopération Internationale

Centro per la Formazione alla Solidarietà Internazionale (2013), *Trentino CON. Ricerca valutativa sulle esperienze trentine di cooperazione decentrata (tra comunità)*, Trento

Centro per la Formazione alla Solidarietà Internazionale (2010), Editoriale in *Tessere di solidarietà internazionale*, Annual Report 2009, Settembre 2010

Centro per la Formazione alla Solidarietà Internazionale (2012-2013), *Laboratorio Europa. Costruzione e gestione di un progetto in partenariato europeo*, Trento, dicembre 2012

Centro per la Formazione alla Solidarietà Internazionale, *Annual Report 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015*, Trento

Centro per la Formazione alla Solidarietà Internazionale, Felcos (2016), *AGENDA LOCALE per l'educazione alla cittadinanza globale*, Trento

Centro per la Cooperazione Internazionale (2017), *Storie da Cinema: Kit Didattico*, Trento

<https://www.cci.tn.it/CCI/Servizi/Centro-insegnanti-globali/Progetti-e-materiali/Storie-da-cinema>

Centro per la Cooperazione Internazionale (2019), *La cooperazione internazionale allo sviluppo: un'opportunità per la proiezione internazionale e l'innovazione del Trentino*, Trento

UNESCO e Centro per la Cooperazione Internazionale (2018), *Educazione alla cittadinanza globale:*

temi e obiettivi di apprendimento, Trento

<https://www.cci.tn.it/CCI/Servizi/Centro-insegnanti-globali/Progetti-e-materiali/Guida-pedagogica-UNESCO-Educazione-alla-cittadinanza-globale.-Temi-e-obiettivi-di-apprendimento>

UNESCO e Centro per la Cooperazione Internazionale (2019), *Prevenire l'estremismo violento attraverso l'educazione. Guida per amministratori pubblici*, Trento

<https://www.cci.tn.it/CCI/Servizi/Centro-insegnanti-globali/Progetti-e-materiali/Prevenire-l'estremismo-violento-attraverso-l-educazione.-Guida-per-amministratori-pubblici>

UNESCO e Centro per la Cooperazione Internazionale (2019), *Guida per insegnanti sulla prevenzione dell'estremismo violento*, Trento

<https://www.cci.tn.it/CCI/Servizi/Centro-insegnanti-globali/Progetti-e-materiali/Guida-per-insegnanti-sulla-prevenzione-dell'estremismo-violento>

Sitographie (consultée le 29.10.2019)

Centro per la Cooperazione Internazionale

<https://www.cci.tn.it/>

Centro Insegnanti Globali

<https://www.cci.tn.it/CCI/Servizi/Centro-insegnanti-globali>

Cooperazione tra docenti scolastici Trentino-Balcani

<https://www.trentinobalcani.eu/ecg-da-knjazevac-a-trento-con-atb/>

Escuela para el Desarrollo, Perù

<http://www.escuela.org.pe>

GENE - Global Education Innovation Award

<https://gene.eu/award/innovationaward/>

Honors Programme Talete, CCI/Università di Trento

<https://www.cci.tn.it/CCI/Programmi/Talete>

Oecd, Pisa competences

<http://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>

Rete Concord Italia

<http://www.concorditalia.org/>

Rete DARE

<https://dare-network.eu/>

Rete Profadel

<http://profadel.net/fr>

