

Les défis de l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale : développer l'apprentissage de la citoyenneté mondiale

Cristina Coggi

L'éducation au développement durable et l'éducation à la solidarité internationale sont aujourd'hui deux secteurs spécifiques et interdépendants qui, selon les documents stratégiques européens, font partie intégrante du cadre plus vaste et toujours plus important de l'éducation à la citoyenneté mondiale. Il s'agit de deux concepts issus de contextes très différents, qui doivent progressivement devenir interdépendants en vue de participer à la formation du citoyen d'un monde sans frontières.

Cette réflexion a pour but de définir l'éducation au développement durable et l'éducation à la solidarité internationale, de les replacer dans le contexte européen et d'en analyser les éléments fondamentaux afin d'identifier les objectifs spécifiques de ces deux types d'éducation dans le cadre des programmes scolaires, permettant ainsi de fournir des indications pédagogiques et des critères d'évaluation.

1. L'éducation au développement durable et à la solidarité internationale dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté mondiale

L'éducation au développement durable est le fruit des apports de nombreuses sciences qui traitent les problèmes environnementaux, économiques, politiques et sociaux de différents points de vue. Il ne s'agit pas encore d'une science formellement définie. Elle représente plutôt la convergence de plusieurs disciplines, dont l'objectif est d'analyser, de comprendre et de gérer au mieux les interactions complexes entre les systèmes naturels, sociaux et économiques.

Il s'agit donc d'un domaine d'étude qui a connu un fort développement en s'appuyant sur les facteurs environnementaux et qui s'est étendu aux facteurs économiques et sociaux, recoupant ainsi en partie les thèmes de la solidarité internationale. Ce domaine porte une attention non seulement horizontale aux interconnexions mondiales, mais également verticale, liée au développement durable et à la prise en compte des besoins futurs.

L'éducation à la solidarité internationale est quant à elle le fruit de l'élaboration culturelle et des expériences menées dans le secteur de la coopération internationale. Aujourd'hui ses objectifs visent à changer les attitudes et les comportements en vue de contribuer à la construction d'un monde juste, équitable et durable. Pour ce faire, il convient de promouvoir la compréhension des interdépendances et des mécanismes d'exclusion dans le monde, les valeurs de la solidarité internationale en tant que facteur de changement social et l'action comme outil de construction d'un monde solidaire.

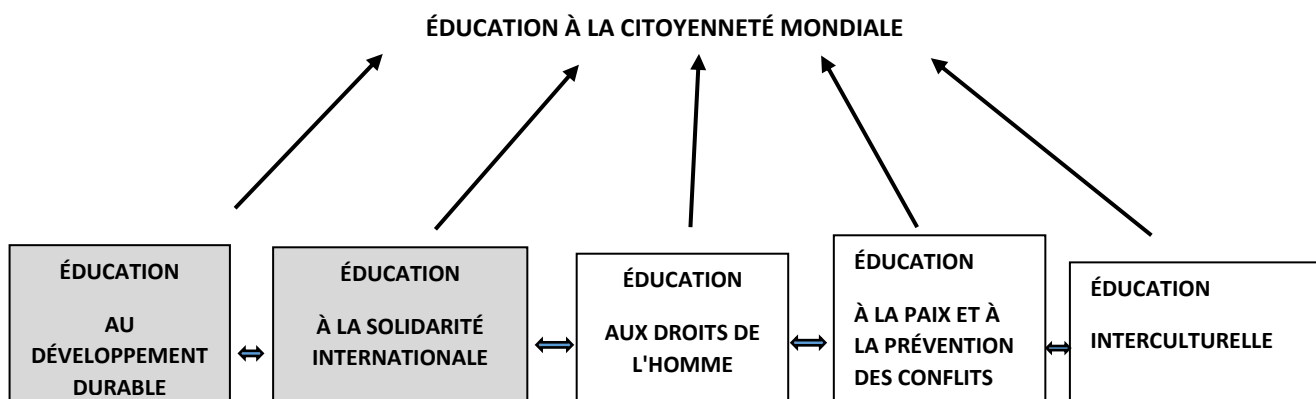
L'éducation à la solidarité internationale a donc pour but de former des individus capables de comprendre et d'agir au niveau mondial afin de répondre aux besoins et aux difficultés de personnes, de groupes et de populations, en proposant des solutions de nature sociale, politique ou économique aux problèmes identifiés, et ce, dans une optique de soutien mutuel et de responsabilité réciproque attentive aux droits de l'Homme. L'éducation à la solidarité internationale est non seulement liée à l'éducation au développement durable, mais également à d'autres types d'éducation, et avant tout à l'éducation aux droits de l'Homme (par ex. au droit à la santé, à l'éducation, etc.) dans le cadre plus complexe de *l'éducation à la citoyenneté mondiale*.

Au regard des documents européens et de l'évolution théorique des concepts en question, il est possible d'adopter le modèle d'éducation à la citoyenneté mondiale suivant, issu de la définition de Maastricht¹, tout en l'adaptant au

¹ *L'éducation à la citoyenneté mondiale est définie comme une éducation visant à sensibiliser les individus aux différentes réalités et à les inciter à agir en faveur d'une plus grande justice, d'une plus grande équité et du respect des droits de l'Homme. « Elle comprend l'éducation au développement, l'éducation aux droits de l'Homme, l'éducation au développement durable, l'éducation à la paix et à la prévention des conflits et l'éducation interculturelle ».*

langage actuel (Lisbonne, 2012²). Le schéma ci-dessous permet de positionner les deux types d'éducation objet de cette réflexion au sein d'un contexte plus global.

Fig. 1 – L'éducation au développement durable et à la solidarité internationale



Ce schéma illustre bien les interconnexions entre les différents types d'éducation et peut s'avérer utile en vue de l'intégration de ceux-ci dans les programmes scolaires. Il ne s'agit pas de disciplines à ajouter au programme, mais plutôt d'une approche interdisciplinaire et responsabilisante des problèmes environnementaux, économiques et sociaux issus de la mondialisation, le tout dans une optique solidaire.

2. Éducation au développement durable et à la solidarité internationale à l'école

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'éducation au développement durable et l'éducation à la solidarité internationale se sont développés dans des contextes différents et multiples. Ceci complique l'élaboration d'un programme intégrant ces types d'éducation de manière efficace ainsi que sa formalisation dans le contexte scolaire.

L'éducation au développement durable est née dans un contexte scientifique auquel se sont ajoutés les recherches menées dans le secteur environnemental (sciences de la vie et de la terre, physique, chimie, géographie) et, progressivement, les apports des secteurs sanitaire, économique et social. Cela explique que ces programmes adoptent des langages et des méthodes propres à l'éducation scientifique, ce qui en a facilité l'intégration dans les programmes scolaires.

L'éducation à la solidarité s'est quant à elle développée dans le contexte de la coopération internationale et dans le secteur de l'éducation informelle, qui n'ont interagi que marginalement au sein des systèmes scolaires européens par l'intermédiaire de quelques projets ciblés. Certains thèmes ont ainsi intégré les programmes mais de manière ponctuelle. Les langages et les méthodes préconisées portent une grande attention aux aspects motivationnels et critiques, à la sensibilisation et à l'action des destinataires face à l'acquisition de valeurs. Il s'agit d'un patrimoine d'expériences et de matériels très riche qui n'est pas systématiquement codifié ni vérifié de manière empirique, et qui ne peut par conséquent être reproduit ni partagé. En Italie, il s'agit généralement d'expériences innovantes courtes et ciblées, qui se juxtaposent bien souvent au programme sans y être intégrées de manière organisée. La gestion est souvent assurée par du personnel extérieur à l'école qui adopte des stratégies pédagogiques propres au secteur de l'animation. À l'instar de la plupart des programmes extrascolaires, ces projets ne sont généralement pas liés à une discipline en particulier et ne s'intègrent donc pas dans les programmes ni dans l'évaluation de l'élève. Dans ce contexte, il convient donc de systématiser leur enseignement, en s'appuyant également sur les modèles de l'apprentissage expérientiel (Pfeiffer et Jones, 1985³), afin d'éviter de rester à un simple niveau de sensibilisation des élèves sans modifier les attitudes, les critères de jugement ni les comportements.

² FINAL REPORT - 2nd European Congress on Global Education, Interdependence and Solidarity in a Changing World, Universidade de Lisboa, Lisbon, 27-28 September 2012.

³ Pfeiffer J., Jones J.E. (1985), *A Handbook of structured experiences for human relations training*, vol. 1-10, San Diego, University Associates, 1974-1985.

Le but de cette réflexion est donc de favoriser l'intégration de ces deux types d'éducation dans les programmes scolaires en précisant les éléments pédagogiques de base : objectifs à atteindre et compétences à acquérir, stratégies d'enseignement et instruments d'évaluation afférents.

2.1. Objectifs : développement de connaissances, de processus cognitifs, de compétences transversales, de caractéristiques affectives propres à la personnalité, de valeurs et de conduites

L'élaboration de programmes d'EDD-SI nécessite de préciser les objectifs à atteindre en termes de connaissances, de processus cognitifs, de compétences transversales, de caractéristiques affectives propres à la personnalité, de valeurs et de conduites. Il s'agit de facteurs susceptibles de contribuer à l'acquisition progressive de compétences complexes qui pourront être ensuite valorisées professionnellement dans les domaines de l'environnement, du social, de l'économie ou la solidarité internationale.

Dans certains cas, il est plus facile d'identifier les objectifs propres à chaque domaine (à l'instar des contenus et des valeurs), tandis que dans d'autres, il est possible d'identifier des objectifs communs (processus cognitifs, compétences transversales, caractéristiques émotivo-affectives et comportements).

Tableau 1 – Syllabus de l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale

<p>Connaissances (contenus)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Développement durable : problèmes environnementaux liés au développement et à l'exploitation des ressources (empreinte écologique), pollution (des eaux, de l'air et de la terre), recours aux énergies alternatives, alimentation, relations entre développement économique (mondialisation du commerce), protection de l'environnement (conservation des ressources et de la biodiversité) et justice sociale (disparités nord-sud), etc. 2) Solidarité internationale : concepts abordés en histoire, philosophie, droit, géographie et sociologie (droits de l'Homme, relations entre les populations à travers le temps, dialogue interculturel, justice sociale, inégalités structurelles présentes et passées, etc.); économie et politique (répartition des richesses, gestion des ressources humaines, naturelles et financières, facteurs de risque); connaissance des modes de vie, des cultures, des religions et des générations (points communs et différences), etc. 3) Connaissances communes : connaissances sur le processus de mondialisation et le développement de la société mondiale (conditions de vie au niveau local et dans d'autres parties du monde, interdépendance entre régions, pays et continents), etc. <p>Processus cognitifs</p> <p>Il s'agit d'un processus de résolution de problème complexe visant à enclencher différents processus cognitifs :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Compréhension globale et analytique des interdépendances 2) Raisonnement (capacité à identifier les relations de cause à effet actuelles et futures) 3) Esprit critique (reconnaissance des stéréotypes et des préjugés, vérification des informations et de la fiabilité des sources, comparaison de différents points de vue, détection des erreurs et des injustices, analyse des apports des médias, etc.) 4) Créativité (notamment en termes de flexibilité et de capacité à trouver des solutions originales) 5) Esprit prospectif (capacité à imaginer, à formuler des hypothèses et des scénarios futurs en vue d'anticiper l'évolution des phénomènes, à identifier et à sélectionner les changements afin de pronostiquer les évolutions de la réalité) 6) Identification des possibilités d'action et de prise de décision <p>Compétences transversales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Compétences en communication 2) Travail d'équipe 3) Recherche 4) Capacité à utiliser les outils de manière interactive 5) Capacité à interagir au sein de groupes hétérogènes <p>Caractéristiques affectives propres à la personnalité</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Empathie 2) Affirmation constructive de soi, confiance en soi, respect de soi 3) Motivation à connaître, à comprendre et à agir (engagement) 4) Persistance <p>Valeurs</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Développement durable : respect de l'environnement et responsabilités connexes, santé, bien-être personnel et d'autrui, sentiment d'appartenance à une communauté. 2) Solidarité internationale : respect de soi, des autres et de la diversité culturelle, responsabilité sociale, justice sociale et équité, reconnaissance de la dignité humaine, fraternité, partage, coopération, sentiment

d'appartenance à une communauté.

Comportements

- 1) Capacité à agir individuellement de manière efficace
- 2) Capacité à agir collectivement de manière efficace
- 3) Capacité à réfléchir sur les actions menées afin de les améliorer

2.2. Vers l'acquisition de compétences

Les programmes les plus avancés, généralement réservés à l'enseignement supérieur et à l'université, tendent à structurer des compétences dans les secteurs en question. Il s'agit alors d'acquérir un « savoir-agir complexe et efficace qui implique la combinaison et la mobilisation de ressources internes (cognitives, affectives, motrices...) et externes en vue de faire face à une famille de situations professionnelles (réaliser des tâches complexes, résoudre des problèmes authentiques, réaliser un projet). » (L. Paquay⁴).

Afin de finaliser la pédagogie destinée à l'acquisition de compétences dans le domaine du développement durable et de la solidarité internationale, il convient de proposer aux élèves des problèmes complexes mais authentiques tels que la pauvreté dans le monde et dans leurs milieux, la destruction de l'environnement, les changements climatiques, les migrations, l'évolution démographique, la production alimentaire (incidence sur l'environnement, déséquilibre, exploitation des ressources, etc.), les effets de la pollution environnementale sur la santé, etc.

La compétence suppose la maîtrise de connaissances cohérentes et liées entre elles. Ces connaissances doivent être acquises et organisées de sorte à pouvoir être utilisées et gérées en vue de trouver des voies de compréhension et des stratégies permettant de faire face efficacement à des problèmes complexes et authentiques.

La compétence implique la mobilisation de savoirs et de savoir-faire : le cœur du concept réside dans la **mobilisation** des ressources (connaissances déclaratives, procédurales et contextuelles, outre les connaissances émotives) et non dans les ressources elles-mêmes.

Si le processus d'apprentissage commence par une expérience, celle-ci devra être identifiée comme un problème à analyser, à communiquer, à résoudre et à généraliser. Les principes de résolution des problèmes identifiés devront être appliqués à plusieurs reprises afin de consolider la compétence (Trincherò, 2012)⁵.

3. Indications destinées à un programme pédagogique

Certaines approches méthodologiques du développement durable et de la solidarité internationale se limitent à une information et à une sensibilisation émotive ou font uniquement l'objet d'une proposition critique. La première approche risque de ne favoriser que le développement des connaissances des élèves sur le thème traité et un intérêt général, mais elle n'entraîne pas nécessairement un changement des attitudes et des comportements. La seconde approche risque quant à elle de former des individus capables d'identifier des problèmes et d'argumenter, mais peu soucieux et capables de trouver des solutions efficaces.

L'éducation au développement durable et à la solidarité internationale ne nécessite donc pas seulement une sensibilisation émotive ou un développement critique, mais elle vise à former des personnalités matures, capables de sélectionner et de hiérarchiser des valeurs puis d'agir en vue de les promouvoir individuellement et collectivement, à partir d'une compréhension correcte et consciente des contextes et des problèmes. Cette éducation se fixe des objectifs complexes qui nécessitent des programmes pédagogiques structurés et des stratégies d'enseignement innovantes. En vue d'aborder ces thématiques, il convient d'adopter des méthodes heuristiques qui favorisent la participation active des élèves, l'acquisition de connaissances et de convictions plus solides et la capacité à résoudre les problèmes.

L'intervention pédagogique peut commencer par l'identification d'un problème, à partir duquel l'on recherche les **connaissances** nécessaires à sa compréhension, l'on stimule les **processus cognitifs** permettant d'approfondir la situation étudiée et d'essayer de trouver des solutions, l'on analyse les **valeurs** associées, l'on promeut la **sensibilisation envers les thèmes traités et la motivation** à chercher des solutions et l'on encourage l'adoption de **comportements** adéquats. En parallèle, il s'agira de renforcer les compétences « transversales » associées, telles que la capacité à travailler en équipe, à communiquer et à effectuer des recherches.

⁴ L. Paquay, *La formation des enseignants en Europe*,

<http://www.iufm.education.fr/reseau-iufm/colloque/formation-enseignants-europe/documents/Paquay-Leopold.pdf>

⁵ Trincherò R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, Franco Angeli.

Il convient également d'adopter une **perspective évolutive** en fonction de la maturité cognitive, émotivo-affective et éthique des élèves (par ex. Kohlberg⁶ ; Tardif, 2006⁷). Cela suppose que les méthodes d'apprentissage devront être élaborées en tenant compte du niveau scolaire auquel elles sont destinées, en prenant garde aux possibilités réelles des destinataires de les apprendre de manière authentique.

Il s'agira également de tenir compte des résultats fournis par l'EBE (*evidence-based education*, éducation fondée sur des éléments factuels). D'après de nombreuses études empiriques, Uhl⁸ met en évidence des facteurs spécifiques qui influent sur l'efficacité des enseignements liés au développement de valeurs. Il s'agit des facteurs suivants : la « durée des interventions »⁹, la « structure » de celles-ci, « le degré d'abstraction de ce qui est dit », « le contenu informatif », « la qualité des justifications présentées comme fondement des valeurs défendues », « la capacité à susciter de l'empathie », « l'importance que revêt l'enseignant pour l'élève » et « la période spécifique traversée par l'individu en formation ».

Ci-après, quelques indications relatives à certains aspects du modèle pédagogique.

a) Développement des connaissances sur les thèmes traités, sensibilisation aux valeurs associées et stimulation des processus de résolution des problèmes (compréhension, raisonnement, esprit critique, créativité)

Afin de mettre en œuvre un programme d'éducation au développement durable et à la solidarité internationale, il convient tout d'abord, comme nous l'avons déjà évoqué, de proposer aux élèves une situation *problématique intéressante* qui les interroge et les implique dans la recherche active d'informations leur permettant de mieux comprendre la situation proposée, d'effectuer des raisonnements, d'émettre un jugement et d'imaginer des actions cohérentes.

Il est donc nécessaire d'identifier les connaissances indispensables à la **compréhension** des facteurs à l'étude dans le problème traité et de leurs conséquences à court et à long terme sur des individus proches et éloignés. L'analyse nécessite l'approfondissement des interactions entre les facteurs causaux et leurs effets. S'enclenche alors une réflexion approfondie sur l'étiologie des phénomènes, sur leurs développements et sur les solutions possibles, le tout dans le cadre d'un exercice dynamique. La compréhension des problèmes doit également intervenir à travers une vision historique et prospective afin de favoriser un apprentissage s'appuyant sur le passé pour formuler des inférences sur l'avenir dans le cadre d'une dimension « locale ». La préoccupation pour les problèmes mondiaux doit en effet être interconnectée à la préoccupation pour les questions locales, dans la mesure où toutes deux nécessitent d'encourager une citoyenneté consciente. Il convient d'aller du local vers le mondial, ou vice-versa, du personnel au collectif et de l'émotionnel au rationnel. L'approche doit généralement être interdisciplinaire. Il convient de gérer le débat et les controverses, de susciter l'optimisme et la motivation, de favoriser la participation active (pour produire des transformations), d'établir des liens en vue de faciliter les relations avec les autres pays, cultures et sociétés (à travers l'implication de groupes travaillant ensemble vers un objectif commun) et d'utiliser des ressources multiples.

L'analyse des valeurs associées peut être réalisée de manière plus ou moins explicite et directe. Il est en effet possible de privilégier une **transmission de valeurs ou une présentation critique favorisant un jugement autonome** (Puig Rovira, Martín García, 1998)¹⁰. Cette deuxième méthode, si elle est adoptée, présente le risque de mener au relativisme. Dans les modèles éducatifs les plus récents, les valeurs ne sont pas directement transmises par l'adulte, ni découvertes individuellement par l'élève, mais elles sont élaborées par l'individu grâce au dialogue avec les autres et à la réflexion sur les expériences. Le rôle de l'adulte est alors de proposer, d'indiquer les principes auxquels l'individu fait face par le dialogue afin de reconstruire un ensemble de valeurs intériorisées. Bien entendu, la capacité d'élaboration autonome des valeurs dépend de l'âge des individus : en maternelle et à l'école primaire, il convient de procéder à une transmission des valeurs plus directe, qui évoluera progressivement vers une transmission plus critique à mesure que l'élève avance en âge. Dans le cadre des problèmes les plus complexes, des conflits de valeurs peuvent également émerger et il s'agit alors de **hiérarchiser les principes à l'étude** au moyen de processus de **raisonnement et d'analyse**, et d'exercer sa capacité de **discernement**. Il est possible de s'inspirer de célèbres programmes en la matière tels que ceux de Rath et Kohlberg, qui présentent toutefois certaines limites.

⁶ Kohlberg, L. (1981), *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, San Francisco, Harper and Row.

⁷ Tardif J., *L'évaluation de compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal : Chenelière Éducation, 2006.

⁸ Uhl, S. (1996), *Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

⁹ À titre d'exemple, l'EBE observe que des interventions suffisamment prolongées (d'au moins 40 heures) sont nécessaires pour obtenir des changements significatifs des processus cognitifs et affectifs de la personnalité.

¹⁰ Puig Rovira, J.M., Martín García, X. (1998), *La educación moral en la escuela*, Barcelona, Edebé.

Les études empiriques ont en effet observé que ces programmes, qui proposent l'analyse de dilemmes, favorisent chez les élèves une augmentation systématique de la capacité à formuler les valeurs associées à des situations complexes, mais n'entraînent pas le développement d'un comportement éthique durable ni n'encouragent le *passage des connaissances aux comportements*. Les programmes se limitant à la phase du jugement éthique permettent donc d'atteindre un objectif nécessaire, bien qu'insuffisant, dans le cadre d'un programme plus complexe qui ne doit pas se limiter aux aspects rationnels et critiques, mais qui doit également impliquer les aspects créatifs et émotifs en vue de pousser l'individu à agir de manière cohérente.

Une phase **divergente** est donc nécessaire, laquelle a pour but de permettre, à partir des informations en possession des destinataires des programmes, la transition vers la formulation d'hypothèses d'action qui contribuent à la résolution de tout ou partie du problème.

Outre les aspects rationnels, il est également fondamental de porter une grande attention aux aspects émotivo-affectifs qui peuvent contribuer à entreprendre et à soutenir l'action, y compris sur le long terme.

b) Prise en compte des aspects affectifs et motivationnels et de l'empathie

L'élaboration de programmes d'éducation au développement durable et surtout à la solidarité internationale ne peut ignorer les aspects émotivo-affectifs et motivationnels de l'élève (par ex. la capacité à éprouver de l'indignation face à des injustices, à souhaiter l'équité, etc.). L'étude empirique sur les aspects affectifs est relativement récente dans le domaine éducatif et pédagogique. Elle a néanmoins mis en évidence que le comportement éthique encouragé dans les programmes d'éducation à la solidarité internationale et au développement durable est soutenu et grandement renforcé grâce à la canalisation adéquate des émotions positives. Ainsi, des interventions spécifiques visant au développement affectif ont été expérimentées, au moyen d'images et de films à fort impact émotif, de lectures commentées d'histoires vraies et d'exercices de simulation sous forme de jeux de rôle (Comunian, Gielen, 2006)¹¹.

De nombreuses études se sont concentrées sur l'*empathie*, entendue comme capacité à comprendre l'état intérieur des autres personnes, à percevoir leurs sentiments et à ressentir de la compassion. Le noyau de l'empathie est principalement émotivo-affectif (capacité à partager des émotions), auquel s'ajoutent des aspects rationnels (capacité à se représenter de manière adéquate les conditions de vie et l'état d'âme d'autres personnes, ainsi qu'à comprendre le sens de leurs attitudes et de leurs comportements) et comportementaux (l'observation d'une situation difficile favorise la naissance d'un sentiment de compassion susceptible de pousser à l'action).

À titre d'exemple, des activités de mise en scène et de verbalisation favorisent l'identification en autrui, l'attention portée à ses sentiments et la reconnaissance des conséquences de certaines actions sur soi-même et sur les autres, et représentent ainsi des interventions utiles en vue de développer l'empathie.

De nombreuses recherches s'accordent à dire que la reconnaissance des manifestations émotives favorise le développement de la capacité empathique, une condition nécessaire, bien qu'insuffisante, à l'adoption de comportements éthiques et solidaires qui, comme nous le verrons, mûrissent grâce à la recherche systématique de comportements éthiques et à l'exemple cohérent donné par les adultes (Carr, 2005)¹².

c) Adoption de conduites cohérentes avec les valeurs environnementales et solidaires

Les programmes d'EDD-SI à l'école ont pour but de pousser les individus concernés à agir de manière cohérente, en sélectionnant les actions les plus adaptées en fonction des valeurs associées. Il ne s'agit généralement pas d'une action efficace isolée, mais d'un ensemble de comportements qui tendent à faire partie intégrante de la manière d'être de la personne.

L'éducation des comportements peut advenir selon différentes approches.

En suivant le courant psychologique de l'apprentissage social, il est possible de proposer l'**imitation de modèles positifs** permettant de stabiliser les comportements identifiés comme cohérents avec les valeurs associées. Dans cette optique, l'éducateur doit multiplier les occasions pour les individus d'entrer en contact avec des modèles positifs : création de situations *ad hoc* au cours desquelles les élèves peuvent observer des personnes « exemplaires » en action, étude de biographies de personnages modèles engagés dans la défense de l'environnement ou la solidarité,

¹¹ Comunian, A.L., Gielen, U.P. (2006), "Promotion of moral judgment maturity through stimulation of social role-taking and social reflection: an Italian intervention study", *Journal of Moral Education*, 35, n. 1, 51-69.

¹² Carr, D. (2005), "On the contribution of the literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue, feeling and emotion", *Journal of Moral Education*, 34, n. 2, 137-151.

etc. Le contact avec le modèle, qu'il soit direct ou indirect, permet un apprentissage rapide et efficace dans la mesure où il intervient principalement par intuition. Par ailleurs, contrairement à la simple énonciation des principes, le modèle montre non seulement ce qu'il est juste de faire, mais également qu'il est possible de le faire et comment le faire (Kristjánsson, 2006)¹³. En comparant les deux stratégies décrites (directe et par l'intermédiaire de lectures, de films, etc.), le contact direct avec le modèle positif s'avère plus incisif (Bandura)¹⁴.

D'après l'approche expérientielle, la **participation à des activités** de solidarité internationale et de développement durable permet à l'individu de prendre conscience de sa capacité à agir efficacement de manière cohérente avec les principes (perception subjective d'aptitude), de constater directement les effets positifs de ses actions et de ressentir la satisfaction liée à la réussite, y compris lorsqu'elle nécessite des efforts. Ces méthodes influent donc particulièrement sur les aspects émotivo-affectifs et sur l'autodétermination (Maxwell, Reichenbach, 2005)¹⁵. L'on favorise ainsi la perception selon laquelle la conduite de l'individu peut être autodéterminée et non hétéro-dirigée. Les actions individuelles doivent également être renforcées par l'adoption de comportements de groupe positifs.

4. Évaluation de l'efficacité des programmes d'éducation au développement durable et à la solidarité internationale

L'évaluation de la qualité des projets proposés peut être réalisée en fonction des *aspects procéduraux* en constatant l'adéquation des objectifs du programme, la validité de la planification, l'utilisation efficace des ressources, la capacité à impliquer différents acteurs du territoire dans le cadre d'un projet cohérent, l'ampleur et le degré de dissemblance des groupes participants, la structure des programmes, la durée consacrée à chacun d'entre eux, etc.

Une *évaluation globale* portant sur les résultats des programmes doit tenir compte de différents aspects et se concentrer sur les *effets des interventions à court, moyen et long terme*. Les effets à long terme pourront faire l'objet d'une recherche empirique à proprement parler, notamment si les actions concernent de grands échantillons. En revanche, s'agissant des effets à court et moyen terme, l'école pourra constater la réalisation de nombreux objectifs : développement de **connaissances**, de **processus cognitifs (capacité à résoudre des problèmes complexes)**, de **motivations**, de **l'empathie**, de **valeurs** et de **comportements cohérents**. Ces résultats peuvent être évalués simultanément, en proposant des situations problématiques authentiques à résoudre et en se dotant d'instruments d'observation adaptés ou d'instruments fiables pour chaque élément. Afin d'observer les changements obtenus grâce aux projets réalisés, il conviendra de comparer les résultats et les prestations des destinataires observés après les interventions mises en œuvre avec ceux mesurés avant le début des programmes.

Conclusions

Les deux types d'éducation à l'étude peuvent contribuer efficacement à la formation de la personnalité des individus en pleine croissance, à condition qu'une intégration adéquate entre l'école et le secteur de l'éducation informelle soit mise en œuvre. En vue de faciliter les synergies et l'innovation dans ce secteur, il conviendra tout d'abord de concevoir une formation ciblée et, lors de certaines phases, dispensée conjointement par les enseignants et les éducateurs. L'école doit également intégrer systématiquement dans les programmes l'éducation à la citoyenneté mondiale, dont l'éducation au développement durable et l'éducation à la solidarité internationale font partie intégrante. Cela peut se traduire par le développement d'enseignements transversaux intégrant plusieurs disciplines. En outre, les acteurs du système informel, soutenues au moyen d'investissements adéquats selon le principe de subsidiarité, doivent développer leurs propositions en étroite collaboration avec les enseignants en vue de systématiser les interventions de manière organisée. Il convient en effet de sortir d'une pédagogie épisodique de la solidarité, réalisée à travers des expériences substantielles et motivantes, mais brèves et isolées, pour se diriger vers une stimulation significative, capable de former des citoyens solidaires et interdépendants dans un monde sans frontières. De même, il est nécessaire de procéder à l'évaluation systématique des programmes mis en œuvre afin de construire une base de connaissances rigoureusement vérifiée, à partager en vue d'améliorer les pratiques.

¹³ Kristjánsson, K. (2006), "Emulation and the use of role models in moral education", *Journal of Moral Education*, 35, n. 1, 37-49.

¹⁴ Bandura, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

¹⁵ Maxwell, B., Reichenbach, R. (2005), "Imitation, imagination and re-appraisal: educating the moral emotions", *Journal of Moral Education*, 34, n. 3, 291-307.