



**Conseil économique
et social**

Distr.
GÉNÉRALE

ECE/CEP/AC.13/2008/7
19 mars 2008

FRANÇAIS
Original: ANGLAIS

COMMISSION ÉCONOMIQUE POUR L'EUROPE

COMITÉ DES POLITIQUES DE L'ENVIRONNEMENT

Comité directeur CEE pour l'éducation au développement durable

Troisième réunion

Genève, 31 mars et 1^{er} avril 2008

Point 5 de l'ordre du jour provisoire

**COMMENT EST ENSEIGNÉ LE DÉVELOPPEMENT DURABLE? – DÉBAT D'EXPERTS
SUR LES COMPÉTENCES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT
DURABLE DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION**

**DOCUMENT DE TRAVAIL SUR LES COMPÉTENCES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION
AU DÉVELOPPEMENT DURABLE DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION**

Note du secrétariat¹

Que faut-il enseigner? Comment faut-il enseigner? Où faut-il enseigner?

C'est à ces trois questions qu'il faut répondre pour bien comprendre la problématique des compétences en matière d'éducation au développement durable (EDD), poursuivre le développement de ces compétences dans le secteur de l'éducation et appuyer, de cette façon, l'application de l'EDD.

Le Comité directeur CEE pour l'éducation au développement durable est invité à débattre et à faire des propositions sur la manière d'améliorer les compétences en matière d'EDD, notamment par:

- a) La mise en place de mécanismes au niveau de la politique générale;
- b) Des activités de renforcement des capacités et de sensibilisation;
- c) Des mesures de financement et des incitations économiques;
- d) La prise en compte de questions connexes.

¹ Le présent document a été établi en consultation avec des experts sélectionnés et certains membres du Bureau. Pour cette raison, il a été soumis à la date indiquée plus haut.

TABLE DES MATIÈRES

	<i>Paragraphes</i>	<i>Page</i>
Introduction.....	1 – 2	3
I. POURQUOI FAUT-IL DES COMPÉTENCES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE?.....	3 – 5	3
II. QUELLES SONT LES PRINCIPALES DIFFICULTÉS?	6 – 20	4
A. Compréhension et définition des compétences en matière d'éducation au développement durable	6 – 13	4
B. Renforcement des compétences en matière d'EDD.....	15 – 20	7
III. COMMENT AMÉLIORER LA SITUATION?.....	21 – 28	9
A. L'intégration de l'EDD dans le secteur de l'éducation.....	21 – 23	9
B. Possibilités d'action	24 – 28	10
Références.....		11

Annexes

I. Projet CSCT: Modèle dynamique pour l'intégration de compétences en matière d'EDD dans la formation des enseignants	13
II. Comment lire le modèle	14

Introduction

1. Il est ressorti de la séance conjointe consacrée à l'éducation au développement durable (EDD), lors de la sixième Conférence ministérielle «Un environnement pour l'Europe» (Belgrade, 10–12 octobre 2007), que le manque de compétences spécifiques des enseignants constituait souvent un obstacle à l'amélioration de la qualité de l'éducation et que le développement de ces compétences devrait être à l'avenir l'une des priorités de la mise en œuvre de la stratégie de la CEE pour l'éducation au développement durable. Le Bureau du Comité directeur de la CEE pour l'éducation au développement durable a décidé d'organiser une table ronde pendant la troisième réunion du Comité pour examiner la question du développement des compétences en matière d'EDD dans le secteur de l'éducation.

2. La présente note a été établie à partir de documents et de rapports rédigés sur la problématique de l'éducation au développement durable et a pour but d'identifier les questions pertinentes et de préciser les points à examiner lors de la table ronde. À ce stade, peu d'études ont été réalisées sur la question des compétences. L'une des plus complètes concerne le projet

CSCT², dont l'objectif est de définir un cadre pour la formation des enseignants à l'EDD que diverses institutions mettraient en œuvre en partenariat. Les résultats de ce projet pourraient servir de référence pour examiner la question des compétences en matière d'EDD dans le secteur de l'éducation. (Des informations sur les références utilisées pour établir la présente note se trouvent à la page 10.)

I. POURQUOI FAUT-IL DES COMPÉTENCES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE?

3. Même si le développement durable n'est pas une notion scientifique, il est essentiel d'avoir une bonne compréhension des différentes interactions qui y sont liées. Les décideurs et les citoyens ordinaires y gagneraient à en apprendre davantage sur le sujet. L'éducation étant un fondement nécessaire à un avenir démocratique et viable, les quatre piliers suivants ont été définis pour en constituer la base: apprendre à vivre ensemble, apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être³. Les États membres de la région de la CEE se sont engagés à intégrer des thèmes relatifs au développement durable dans leur système d'éducation, dans toutes les disciplines qui s'y prêtent, ainsi que dans l'éducation non formelle et informelle.

Le développement durable est une notion complexe et en constante évolution, qui se caractérise par des interactions étroites entre les dimensions sociales économiques et environnementales et une diversité de thèmes clefs⁴. Pour favoriser son intégration dans le secteur de l'éducation, il est donc nécessaire d'adopter une approche globale et systémique, et de mobiliser des connaissances, des capacités et des compétences spécifiques.

4. La plupart des pays ont déjà pris des mesures appréciables pour mettre en œuvre une éducation au développement durable, mais la question des compétences appropriées en matière d'EDD reste un préalable important. Les bonnes pratiques recueillies dans la région de la CEE en vue de la Conférence ministérielle de Belgrade portaient principalement sur l'intégration du contenu de l'éducation au développement durable dans les programmes scolaires et la formation. Toutefois, l'EDD suppose des méthodes entièrement nouvelles d'enseignement et d'apprentissage, et les bonnes pratiques sur cet aspect, qui est un élément essentiel des compétences en matière d'EDD sont quasiment inexistantes.

² Programmes, développement durable, compétences, formation des enseignants (CSCT). Des informations en anglais plus détaillées sont disponibles sur le site Web du projet (<http://www.csct-project.org/content/view/1/26/>).

³ «L'éducation: un trésor est caché dedans», rapport remis à L'UNESCO en 1996 par la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle.

⁴ Des thèmes clefs du développement durable sont, notamment, l'atténuation de la pauvreté, la citoyenneté, la paix, l'éthique, la responsabilité à un niveau local et à un niveau mondial, la démocratie et la gouvernance, la justice, la sécurité, les droits de l'homme, la santé, l'égalité hommes-femmes, la diversité culturelle, le développement rural et urbain, l'économie, les modes de production et de consommation, la responsabilité d'entreprise, la protection de l'environnement, la gestion des ressources naturelles, la diversité biologique et la diversité des paysages (CEP/AC.13/2005/3/Rev.1).

5. L'un des objectifs de la stratégie de la CEE pour l'éducation au développement durable est de donner aux enseignants la capacité d'intégrer la problématique du développement durable dans leur enseignement. Les progrès réalisés jusqu'ici dans la mise en œuvre de la stratégie montrent que l'absence de compétences dans le corps enseignant a été un frein et qu'un obstacle majeur concerne la formation initiale et le recyclage des éducateurs, des responsables et des décideurs actuels dans le secteur de l'éducation. Il faudrait cesser de dédier entièrement la formation à la transmission de connaissances pour s'attaquer aux problèmes et identifier des solutions possibles. Il est extrêmement important pour le succès de l'EDD de donner la possibilité aux enseignants de partager leur expérience, de transmettre de nouvelles compétences aux enseignants ainsi qu'aux élèves/étudiants (réflexion systémique, vision globale, prise en compte de points de vue divers, résolution de problèmes) et d'explorer de nouveaux domaines fondamentaux pour l'évaluation et l'amélioration de la qualité.

II. QUELLES SONT LES PRINCIPALES DIFFICULTÉS?

A. Compréhension et définition des compétences en matière d'éducation au développement durable⁵

6. La notion de compétence est complexe, elle peut être comprise de différentes façons et elle est souvent confondue avec celles de «qualification» ou de «norme». Entendue globalement, elle revêt des dimensions multiples. Elle peut généralement être définie⁶ comme l'état ou la qualité de celui qui détient des qualifications adéquates ou de bonnes qualifications, ou qui possède un éventail spécifique de capacités, de connaissances ou d'aptitudes. La définition des compétences relève ainsi de la morale et de la politique. Dans le contexte de l'éducation, la compétence est traditionnellement limitée à la dimension cognitive. La preuve de la compétence, c'est-à-dire l'action effective, implique la mobilisation de connaissances, de capacités cognitives et pratiques, et de composantes sociales et comportementales (aptitudes, émotions, valeurs et motivation). La notion de compétence collective est primordiale, car elle répond bien mieux que celle de compétence individuelle aux besoins de l'EDD (il est peu probable qu'une seule personne puisse posséder toutes les compétences nécessaires en matière d'EDD).

7. Les compétences sont considérées comme quelque chose que l'on acquiert et non que l'on enseigne. Aussi, la question se pose-t-elle de savoir si et comment elles peuvent être acquises au moyen de programmes d'apprentissage. Il existe une relation étroite entre les concepts de compétence, les conditions d'enseignement, la formation des enseignants et l'élaboration des processus d'apprentissage. Il faut également bien faire la différence entre l'éducation axée sur les compétences, qui s'attache aux résultats des processus d'enseignement souhaités, et les approches didactiques classiques, qui sont axées sur le contenu et les matières enseignées. L'approche axée sur les résultats s'interroge non pas sur ce qu'il faut enseigner, mais sur ce qu'il

⁵ Se reporter au rapport final du projet CSCT pour plus de détails: http://www.csct-project.org/component/option,com_docman/Itemid,42/.

⁶ Une définition de la compétence affirme que «la construction théorique de la compétence d'action combine globalement en un système complexe aptitudes intellectuelles, savoirs spécifiques, capacités cognitives, stratégies spécifiques à un domaine, habitudes et sous-habitudes, tendances motivantes, systèmes de contrôle de la volition, orientation des valeurs personnelles et comportements sociaux», Weinert (2001), tel que cité dans le projet CSCT.

faut acquérir, sur les aptitudes nécessaires à l'action et sur les concepts et les stratégies utiles à la résolution des problèmes que doivent acquérir les apprenants. L'acquisition de compétences pour l'action est un processus très différent de celui du «savoir inerte».

8. Les compétences n'existent pas en elles-mêmes, mais se rapportent toujours à un type de résultat souhaité. L'approche axée sur la demande (les résultats qu'un individu obtient par son action, ses choix ou un comportement en rapport avec les exigences d'une profession particulière, d'un rôle social ou d'un projet personnel) doit être associée et adossée à la définition de la structure interne d'une compétence (connaissances, capacités cognitives et pratiques, attitudes, émotions, valeurs, éthique et motivation, par exemple, aptitude à coopérer). Déterminer la structure interne d'une compétence peut aider à préciser les conditions préalables à son acquisition – par exemple, concevoir les tâches et les manuels nécessaires à son apprentissage ou créer les conditions d'apprentissage requises.

9. Les compétences sont également des constructions sociales fondées sur des valeurs et des postulats idéologiques. Il est important non seulement de s'attacher aux aptitudes et aux motivations personnelles, mais aussi de tenir compte du contexte. Il faut créer des structures d'appui dans lesquelles les compétences trouveront leur place. Dans la mesure où les compétences sont par nature complexes, et se manifestent uniquement par des actions et un comportement dans un contexte donné, on ne peut en observer et en mesurer l'application que de manière indirecte.

10. Acquérir une compétence implique de savoir utiliser les connaissances sur le développement durable et reconnaître les problèmes que pose un développement non durable. Cela signifie être capable de tirer des conclusions des évolutions écologiques, économiques et sociales et de leurs relations d'interdépendance à partir d'une analyse du présent et d'études prévisionnelles. Sur la base de ces conclusions, un individu devrait pouvoir prendre des décisions et les traduire en action politique aussi bien en tant que personne privée qu'en tant que membre d'une communauté.

11. Une condition qui en découle est qu'il faut redéfinir les priorités au niveau du système éducatif pour permettre l'acquisition de certaines compétences, telles qu'une réflexion et un enseignement interdisciplinaires, ainsi que de capacités dans des domaines comme la communication et la gestion de projets. Ces compétences pourraient être valorisées chez les enseignants et les apprenants par une modification des programmes et l'adoption de nouveaux principes pédagogiques ou le renforcement des principes existants. Un autre aspect enfin est que la définition de normes requiert un changement aussi bien des méthodes d'enseignement que des méthodes d'évaluation pour évaluer correctement la pratique effective des enseignants et des apprenants.

12. L'équipe du projet CSCT a élaboré un cadre conceptuel commun qui offre un programme d'éducation au développement durable basé sur les compétences, à l'intention des institutions dispensant une formation initiale et une formation continue aux enseignants. Ce cadre met en avant l'approche interdisciplinaire et peut être adapté au contexte local des institutions. Le projet comprend également tout un éventail d'études de cas décrivant les compétences, les méthodes et les contenus correspondants. Cinq domaines de compétence ont été identifiés:

a) *Savoir* – connaissances conceptuelles, factuelles et pratiques en rapport avec l'éducation au développement durable. Les connaissances se rapportent au temps (passé, présent et futur) et à l'espace (local et mondial). Elles sont interdisciplinaires, pluridisciplinaires ou transversales et prennent en compte la structure sociale puisqu'elles s'appuient sur une masse d'expériences individuelles. Les catégories de «connaissances thématiques»⁷, de «connaissances pédagogiques»⁸, et de «connaissances pédagogico-thématiques»⁹ sont utilisées pour classer les différentes compétences liées au savoir.

b) *Pensée systémique* – Penser en systèmes est nécessaire dans un monde complexe et interconnecté tel que le nôtre. Une pensée analytique et réductionniste ne permettra pas de résoudre les problèmes actuels et d'assurer un avenir durable. Être conscient que les êtres humains font partie de larges «sous-systèmes» et la Terre du «système global» est au cœur de l'éducation au développement durable. Cette prise de conscience doit englober l'écologie, l'économie et la société.

c) *Émotions* – Penser, réfléchir, estimer, prendre des décisions et agir sont étroitement liés aux émotions. Il est donc indispensable de faire appel à la compétence émotionnelle pour mettre en œuvre l'EDD. L'empathie et la compassion jouent un rôle clef et le sentiment d'être relié au monde est l'un des préalables à l'EDD.

d) *Ethique et valeurs* – Les normes, les valeurs, les attitudes, les convictions et les croyances orientent notre perception, notre pensée, nos décisions et nos actions. Elles influencent également nos sentiments. Le premier principe directeur de l'EDD est l'équité (équité sociale, équité entre les générations, équité entre les sexes, équité entre les communautés, etc.).

e) *Action* – L'action est le processus dans lequel toutes les compétences liées aux quatre autres domaines se fondent, pour que la participation et la mise en réseau en matière d'EDD puissent aboutir à des projets valables. L'action nécessite un savoir-faire pratique, des aptitudes et des compétences supplémentaires dans le domaine de la gestion de projets et la coopération. Quatre niveaux d'action sont à prendre en compte pour une bonne EDD, à savoir l'individu, la classe/l'école, la région et le monde. Action s'accompagne de conflits d'intérêts, de changements, d'un processus de participation et d'apprentissage à partir des erreurs, de synergies et de réussite. Les actions doivent faire l'objet d'un choix judicieux, dans la mesure où elles servent à accroître la motivation pour poursuivre l'apprentissage et continuer l'action.

⁷ Les «connaissances thématiques» englobent les théories, les principes et les concepts relatifs à une discipline particulière. S'agissant du développement durable, elles traitent de questions telles que les changements climatiques, la répartition de la pauvreté, la désertification, etc., ainsi que la conscience de la solidarité générationnelle et intergénérationnelle, le principe de précaution, etc.

⁸ Les «connaissances pédagogiques» désignent les connaissances générales que possèdent les enseignants sur les méthodes pédagogiques.

⁹ Les «connaissances pédagogico-thématiques» désignent le savoir que possède individuellement un enseignant d'après le lien qu'il établit entre son savoir pédagogique et sa connaissance de la matière qu'il enseigne, c'est-à-dire la façon dont il transforme et représente la matière et les idées qu'il enseigne pour les rendre compréhensibles à ses élèves ou à ses étudiants.

13. Pour chacun de ces cinq domaines, les compétences nécessaires en matière d'EDD ont été classées en trois niveaux:

- a) L'enseignant en tant que personne – en rapport avec la réflexion et la vision globale;
- b) L'enseignant dans l'institution pédagogique – en rapport avec l'enseignement et la communication;
- c) L'enseignant dans la société – en rapport avec la coopération et la mise en réseau.

14. Un modèle dynamique a été élaboré pour intégrer ces compétences dans la formation des enseignants (voir l'annexe 1).

B. Renforcement des compétences en matière d'EDD

15. En ce qui concerne les thèmes clefs du développement durable traités actuellement aux divers niveaux d'éducation formelle, la thématique de l'environnement est celle qui a été le plus souvent adoptée par les institutions d'enseignement. Dans la plupart des cas, les sujets sont de nature purement environnementale – essentiellement la pollution de l'air et de l'eau, la gestion des déchets et la conservation de l'énergie – et cela vaut particulièrement pour les pays d'Europe orientale, du Caucase et d'Asie centrale (EOCAC) et les pays de l'Europe du Sud-Est (ESE). Dans quelques pays (Finlande, Grèce, Hongrie, Kirghizistan, Pays-Bas), un concept plus intégrateur de l'EDD commence à apparaître, mais les volets sociaux et économiques de l'EDD restent quasiment inexistantes dans la majorité des pays. Si les thèmes environnementaux semblent être traités à tous les niveaux de la CITE¹⁰, l'atténuation de la pauvreté, l'éthique et la philosophie, les droits de l'homme, la citoyenneté, la responsabilité sociale des entreprises, les sciences économiques et le développement rural et urbain ne le sont généralement qu'aux niveaux d'enseignement moyens et supérieurs.

16. En général, aucune des stratégies servant à mettre en œuvre l'EDD dans l'éducation formelle (recours aux seules matières déjà enseignées, approche transversale des programmes, programmes spécifiques, projet spécial) n'est plus développée qu'une autre. On note, des différences entre les sous-régions: les pays de l'EOCAC semblent préférer intégrer les questions d'EDD dans les matières existantes, par exemple, l'écologie, les études sociales, l'économie et diverses sciences, tandis que les États membres de l'Union européenne et d'autres pays d'Europe occidentale privilégient une approche transversale.

17. Peu de choses ont été faites pour concevoir une évaluation qualitative des acquis scolaires en rapport avec les critères d'EDD. Les actuels programmes d'évaluation qualitative et de reconnaissance des acquis scolaires restent axés sur des acquis traditionnels tels que les connaissances thématiques. On peut toutefois constater une évolution dans certains pays: la République tchèque, par exemple, a mis en place un système de reconnaissance de l'empreinte écologique des écoles, la Grèce utilise un système d'écogestion et d'audit, et la Norvège a conçu un coffret pédagogique sur l'enseignement du développement durable à l'intention des établissements scolaires et des enseignants (voir l'annexe 2).

¹⁰ Classification internationale type de l'éducation.

18. En résumé, les pays de la région de la CEE doivent surmonter les difficultés suivantes pour développer les compétences en matière d'EDD.

a) *Absence de définition commune des compétences liées à l'EDD (obstacle majeur).*

Chaque pays doit adapter les compétences à quelques impératifs essentiels – par exemple, pensée systémique et interdisciplinaire, vision globale, recours à des perspectives multiples – en tenant compte aussi bien du savoir local et autochtone que de problèmes mondiaux pressants (droits de l'homme, changements climatiques, sécurité sanitaire, diminution de la biodiversité, culture d'organismes génétiquement modifiés). Dans la mesure où le développement durable est non pas un objectif fixe, mais un concept évolutif, la meilleure solution est de définir un cadre de compétences en matière d'EDD.

b) *L'EDD ne fait pas partie de la formation initiale des enseignants.* Dans la plupart des pays, elle relève davantage de la formation continue que de la formation initiale. De plus, quasiment aucun pays ne signale avoir intégré l'EDD dans la formation des responsables et des administrateurs d'établissements pédagogiques.

c) *La formation continue est principalement ou exclusivement axée sur des thèmes ayant trait à l'environnement.*

d) *La rémunération des enseignants est faible et on note une absence d'incitations économiques pour améliorer la situation.* Ces problèmes, constatés dans l'ensemble du secteur de l'éducation en général, ne facilitent en rien la mise en œuvre de mesures pour assurer le développement de compétences en matière d'EDD. La faiblesse des salaires et l'absence d'incitations économiques concernent l'ensemble de la région, mais elles sont particulièrement marquées dans les pays de l'EOCAC et de l'ESE.

19. Pour intégrer l'EDD à la formation initiale et à la formation continue, il faut élaborer a) des programmes éducatifs et des outils didactiques pour l'EDD dans les écoles primaires et secondaires, b) des programmes de «formation de formateurs» en EDD et c) des méthodes d'évaluation des connaissances des élèves en matière de développement durable. Deux points clef sont à souligner ici. Premièrement, il est essentiel de disposer d'un matériel pédagogique suffisant et de qualité. Un tel matériel n'étant pas disponible aujourd'hui, dans tous les pays; des efforts considérables doivent être faits pour en assurer la conception, la reproduction et la diffusion. Deuxièmement, pour atteindre les objectifs visés, le moyen le plus efficace de développer des compétences en matière d'EDD semble être de prévoir une formation appropriée pendant la formation initiale de l'enseignant.

20. Outre posséder des compétences en matière d'EDD, l'institution pédagogique dans son ensemble – élèves, enseignants, administrateurs, autres personnels et aussi les parents – doit respecter les principes de l'EDD. De nombreux pays évaluent actuellement la pertinence d'une «approche institutionnelle globale»¹¹, un concept relativement nouveau qui passe par la remise

¹¹ Une «approche institutionnelle globale» signifie que tous les aspects du fonctionnement interne et des relations extérieures d'une institution sont examinés et révisés à la lumière des principes de développement durable et d'EDD. Selon cette approche, chaque institution déciderait de ses propres actions en prenant en compte les paramètres inhérents aux trois grands

en question des habitudes et des structures existantes. Certains pays, en particulier ceux de l'EOCAC et de l'ESE, étudient même les possibilités d'appliquer cette approche à leurs institutions nationales. Mais dans l'ensemble, ce n'est que dans quelques pays que cette «approche institutionnelle globale» a été adoptée par des écoles, et encore ne s'agit-il que d'une minorité d'établissements pédagogiques.

III. COMMENT AMÉLIORER LA SITUATION?

A. L'intégration de l'EDD dans le secteur de l'éducation

1. Que faut-il enseigner?

21. L'enseignement de l'EDD devrait être axé sur le développement durable en tant que matière, et ainsi éclairer les problèmes mondiaux, régionaux, nationaux et locaux d'environnement, les expliquer par la méthode du cycle de vie et insister sur les incidences non seulement environnementales, mais aussi économiques et sociales. Parallèlement, l'EDD devrait mettre l'accent sur les méthodes pédagogiques, dans la mesure où il s'agit de passer de la simple transmission de connaissances à la recherche de solutions aux problèmes préalablement identifiés.

2. Comment faut-il enseigner?

22. Dans l'enseignement, on accorde souvent beaucoup moins d'attention aux méthodes qu'à la matière enseignée. Les enseignants en EDD doivent non seulement avoir des connaissances sur le développement durable et des thèmes clefs, mais aussi être capables d'intégrer ces connaissances dans d'autres matières, puisque l'étude des diverses thématiques de l'EDD passe par une approche globale. Ils devraient également posséder les compétences méthodologiques appropriées pour pouvoir réorienter leur activité de passeur des connaissances vers celle d'initiateur d'un groupe constitué d'apprenants. Ces nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage impliquent, notamment, a) l'abandon d'une planification hiérarchisée des programmes au profit d'une participation active des élèves à la définition du contenu et de la nature de leur apprentissage, et b) un glissement de la transmission de connaissances à la formation de valeurs chez les élèves. Le concept de compétence implique de faire désormais passer le résultat avant les moyens, afin de pouvoir mesurer les gains éducatifs. La planification pédagogique des contenus et des méthodes (moyens) par les professeurs à l'intention des apprenants devrait indiquer les objectifs d'apprentissage visés, les compétences (résultat) que l'apprenant devrait acquérir, et la manière d'atteindre ces objectifs et d'obtenir ces compétences.

3. Où faut-il enseigner?

23. De préférence, le développement des compétences en matière d'EDD devrait intervenir au stade de la formation initiale des enseignants, ainsi qu'au cours de la formation continue. Dans l'actuel contexte initial de mise en œuvre de l'EDD, il serait toutefois préférable, de se concentrer sur la formation initiale, en raison des coûts apparemment élevés de la formation

aspects de son organisation que sont la vie scolaire (gestion opérationnelle), les programmes d'enseignement et les rapports avec la communauté (relations extérieures).

continue. Ainsi, le choix des institutions devrait se fixer sur les institutions internationales et nationales dispensant une formation initiale aux futurs enseignants.

B. Possibilités d'action

24. La pénurie de compétences en matière d'EDD étant un très important sujet de préoccupation pour la majorité des pays de la région de la CEE, des activités d'EDD devraient être encouragées aux niveaux régional, sous-régional et national. On trouvera indiquées ci-après différentes mesures possibles à chaque niveau:

25. Au niveau régional, on pourrait mettre l'accent sur l'élaboration d'un ensemble de recommandations ou de principes directeurs sur les compétences en matière d'EDD adressé à différents groupes cibles (par exemple, décideurs, autorités/institutions compétentes, enseignants). Une autre mesure possible serait de concevoir, sous l'égide de l'UNESCO¹², un programme type d'apprentissage qui tiendrait compte des résultats du projet CSCT. La mise en œuvre de ces deux propositions pourrait être assurée par un groupe d'experts doté d'un mandat de travail précis.

26. Au niveau sous-régional, on pourrait entreprendre en collaboration des études de cas ou des projets pilote pour élaborer des programmes spéciaux de formation adaptés à la sous-région, et organiser des formations et des ateliers. Par exemple, le premier atelier sous-régional pour les pays de l'ESE¹³ (Athènes, novembre 2005) a proposé un programme comprenant deux volets essentiels et complémentaires: a) «création d'une masse critique» (formation de formateurs); b) mise au point de matériels pédagogiques. La sous-région de l'ESE pourrait réaliser cette activité de suivi en tant que programme pilote dans l'optique de l'étendre à d'autres sous-régions de la CEE. La formation de formateurs pourrait être axée sur la définition de l'EDD, sur les processus et les méthodes d'apprentissage et d'instruction pour l'EDD et sur les stratégies d'intégration des programmes d'EDD. Le programme pilote pourrait être organisé avec l'appui du secrétariat de la CEE en étroite collaboration avec l'UNESCO et d'autres partenaires intéressés. Des experts internationaux ayant déjà une expérience en la matière pourraient être invités à diriger la formation.

27. Au niveau national, les pays devraient s'efforcer de tenir leurs engagements concernant la mise en œuvre de la stratégie de la CEE pour l'EDD et devraient davantage mettre l'accent, sur le développement des compétences en matière d'EDD. Les mesures possibles seraient: a) d'organiser des ateliers permettant un échange d'expériences au niveau international; b) de jouer un rôle de pays pilote pour tester un programme type d'apprentissage, test suivi d'un échange d'expériences et d'enseignements; et c) de réaliser des études de cas au niveau directif et institutionnel pour intégrer l'EDD et développer des compétences dans ce domaine. Un exemple en est l'initiative «Here and Now. Education for Sustainable Consumption (ESC)», menée par l'équipe spéciale italienne sur l'EDD en coopération avec le Programme des Nations Unies pour l'environnement (PNUE) et l'UNESCO. Cette initiative prévoit notamment l'élaboration de principes directeurs et de recommandations pour intégrer les notions de

¹² Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

¹³ Dans ce contexte, la sous-région de l'ESE englobe aussi la sous-région méditerranéenne.

consommation et de production durables dans les processus d'apprentissage formels, y compris par l'élaboration de programmes fondamentaux sur l'éducation à la consommation durable. La consommation et la production durables sont au cœur du développement durable et représentent souvent un moyen – par exemple, du point de vue des comportements individuels et de l'innovation technologique – de respecter les principes et atteindre les objectifs du développement durable. Le développement des compétences en matière d'EDD représente un cadre global dans lequel des initiatives comme l'ESC peuvent offrir une valeur ajoutée pratique. Les résultats de cette initiative pourraient être partagés avec d'autres pays, mais aussi être adaptés à des besoins locaux spécifiques et être testés par d'autres parties intéressées.

28. Des mécanismes financiers, des mesures d'incitation économique et d'autres options à l'appui du développement des compétences en matière d'EDD aux niveaux national et local pourraient être envisagés comme suit: financement de la conception de programmes et d'outils pédagogiques; application de systèmes de reconnaissance des institutions ayant adopté une «approche institutionnelle globale»; et lancement de diverses activités de commercialisation pour encourager et promouvoir les compétences en matière d'EDD.

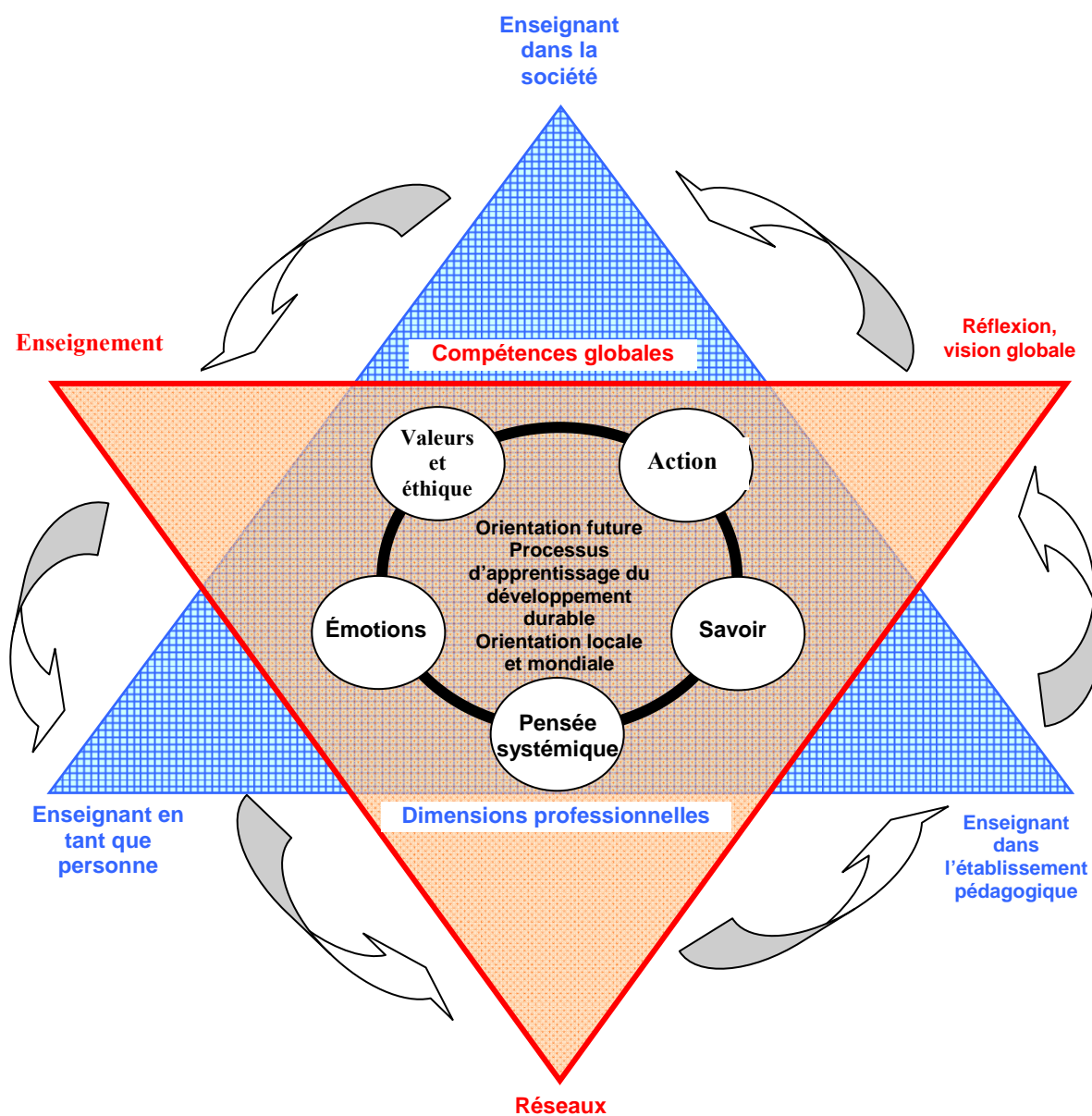
Références:

- Stratégie de la CEE pour l'éducation en vue du développement durable (CEP/AC.13/2005/3/Rev.1).
- Cadre de Vilnius pour la mise en œuvre de la stratégie de la CEE pour l'éducation au développement durable (CEP/AC.13/2005/4/Rev.1).
- Projet de stratégie de la CEE pour l'éducation au développement durable. Additif. Notes explicatives (CEP/AC.13/2004/8/Add.2).
- Premier rapport intérimaire sur l'application de la stratégie de la CEE-ONU pour l'éducation en vue du développement durable «Apprendre les uns des autres: réalisations, difficultés et marche à suivre» (ECE/BELGRADE.CONF/2007/INF/3-ECE/CEP/AC.13/2007/2).
- Moyens à réunir pour mettre en œuvre la stratégie de la CEE pour l'éducation en vue du développement durable (ECE/CEP/AC.13/2008/11, <http://www.unece.org/env/esd/belgrade.htm>).
- Déclaration concernant l'éducation en vue du développement durable des ministres de l'éducation et de l'environnement de la région de la CEE (ECE/BELGRADE.CONF/2007/4/Add.1).
- Résumé du Président de la sixième Conférence ministérielle «Un environnement pour l'Europe» (ECE/BELGRADE.CONF/2007/9).
- Résumé de la séance conjointe consacrée à l'éducation en vue du développement durable établi par le Président (ECE/BELGRADE.CONF/2007/4/Add.3).
- Rapports pilotes soumis par des États membres de la CEE (disponibles en anglais: <http://www.unece.org/env/esd/Implement.Gov.htm>).

- La publication de bonnes pratiques en matière d'éducation au développement durable dans la région de la CEE (ECE/BELGRADE.CONF/2007/INF/9, <http://www.unece.org/env/esd/GoodPractices/index.html>).
- Résultats du projet CSCT sur les compétences des enseignants en matière d'EDD: un cadre d'intégration de l'EDD dans le programme des instituts de formation des enseignants (Comenius 2.1 project 118277-CP-1-2004-BE-Comenius-C2.1, http://www.csct-project.org/component/option,com_docman/Itemid,42/, en anglais seulement).
- SUSTAIN.NO – an educational tool for sustainable development (www.sustain.no).

Annexe I

I. PROJET CSCT: MODÈLE DYNAMIQUE POUR L'INTÉGRATION DE COMPÉTENCES EN MATIÈRE D'EDD DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS¹⁴



¹⁴ Modèle conçu par l'équipe du projet CSCT.

II. COMMENT LIRE LE MODÈLE

A. Triangle bleu: dimension professionnelle

1. Il faut cesser de voir l'enseignant comme un simple instructeur, et plutôt le considérer comme une personne qui entretient une relation dynamique avec ses élèves, ses collègues et l'ensemble de la société. C'est dans cette relation dynamique que se créent les conditions permettant de développer et de faire progresser un apprentissage authentique en matière d'EDD. Cela signifie que les enseignants ne sont plus de simples passeurs de savoir, mais qu'ils font partie d'une institution qui a une vision globale de la façon dont tous ses membres apprennent et se développent, et l'ensemble de ces individus sont impliqués dans la dynamique d'une société qui s'efforce de faire face aux problèmes de durabilité. Pour tous ces niveaux, les enseignants ont besoin de compétences spécifiques, qu'explique leur classement en cinq domaines, outre des compétences globales.

B. Triangle rouge: compétences globales pour l'EDD

2. Elles sont de trois types :

- a) Enseignement;
- b) Réflexion/vision;
- c) Réseaux.

3. L'EDD exige une approche différente et plus constructive de l'enseignement. Les enseignants doivent s'y exercer par le constructivisme; l'acquisition de compétences est un processus volontaire et actif, qui peut être encouragé mais non créé.

4. Par exemple, la communication, première compétence, doit encourager le plus possible un dialogue équilibré entre les enseignants et les apprenants et entre apprenants. Les tâches traditionnelles des enseignants – enseigner, instruire, communiquer – évolueront donc au même rythme que l'EDD. Outre la communication au sein de l'établissement scolaire, la publication de projets et des réalisations telles qu'expositions, productions théâtrales, chansons, presse écrite, sites Web, sont essentiels pour amener les parents et la communauté à participer à ce processus basé sur des activités scolaires.

5. Les deux compétences suivantes devraient être davantage mises en valeur dans une EDD qui doit être tournée vers l'avenir tout en ayant une perspective à la fois locale et mondiale. La vision et la création de nouvelles perspectives sont essentielles car le changement par l'éducation est un aspect fondamental de l'EDD. L'action changera grâce à la réflexion et à la vision, autrement dit, on réalisera de nouvelles actions en réfléchissant d'abord sur les faits passés pour concevoir un changement qui produira de nouvelles solutions et de nouvelles idées. La recherche sur l'action est efficace pour favoriser ce type de réflexion et de vision en vue d'améliorer les compétences des enseignants.

6. En tant que préoccupation commune, l'EDD doit être assurée par une équipe interdisciplinaire. Personne ne peut se charger seul de l'EDD; c'est une entreprise commune, à laquelle chacun contribue par ses forces et ses faiblesses. La création de réseaux avec des

partenaires internes ou extérieurs à l'école est également nécessaire pour créer un cadre pédagogique animé par une spirale dynamique de vision, de planification, d'action et de réflexion. L'EDD a trait à des problèmes de la vie réelle et doit créer des occasions d'apprendre dans la société. De plus, s'agissant des réseaux et de l'information, les compétences tiennent également une place importante (comparer avec la section sur la façon d'enseigner).

7. Les compétences nécessaires à une communication efficace et les capacités d'organisation figurent dans les dimensions professionnelles (triangle bleu) et ne sont pas explicitement citées ici.

C. Comment lire le modèle

8. Le lien entre les dimensions professionnelles et les compétences globales donnent lieu à toutes les combinaisons possibles. Les deux triangles doivent être considérés comme étant flexibles.

9. Les angles opposés représentent le lien le plus étroit.

10. Exemples:

a) L'enseignant au sein de l'établissement pédagogique a particulièrement besoin de compétences d'enseignement, de communication et de médiation à divers niveaux, par exemple avec les étudiants, avec ses collègues enseignants, avec la direction et avec le conseil de l'établissement;

b) Mais ce n'est pas suffisant. En matière d'EDD, il doit avoir la capacité de créer et de proposer des perspectives fondées sur des activités de réflexion;

c) L'enseignant et l'établissement pédagogique font partie de la société, et il existe toujours un lien entre ces trois éléments. L'EDD exige une ouverture d'esprit, une compréhension et une action qui reposent sur des compétences telles que les relations en réseau, la coopération et l'information;

De plus,

d) L'enseignant a la compétence d'organiser et de favoriser les relations en réseau dans le cadre de son activité d'enseignement en encourageant la coopération entre les classes et les élèves de différents niveaux.

Fonction des cinq domaines de compétences

11. Dans l'enseignement et l'apprentissage de l'EDD, les cinq domaines (savoir, pensée systémique, émotions, éthique et valeurs, et action) doivent être appliqués à chacune des dimensions professionnelles et ils concernent aussi l'ensemble des compétences globales.

12. Enfin, le contenu de l'EDD doit se rapporter au développement futur, ainsi qu'au contexte local et au contexte mondial.

Annexe II

COFFRET PÉDAGOGIQUE DESTINÉ AUX ÉCOLES ET AUX ENSEIGNANTS CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT DU DÉVELOPPEMENT DURABLE (NORVÈGE)

1. En Norvège, on a estimé qu'un appui devait être fourni aux écoles pour qu'elles puissent assurer une EDD efficace, et qu'un système national d'appui à l'EDD devrait être conçu autour des quatre éléments suivants:
 - a) Formation des enseignants;
 - b) Élaboration d'un programme national;
 - c) Coopération intersectorielle institutionnalisée aux niveaux national et local;
 - d) Ciblage des utilisateurs de l'information produite par les écoles.
2. Tous ces éléments peuvent être mis en œuvre efficacement en faisant appel aux TIC¹⁵, avec un réseau en ligne (sur Internet) d'appui aux écoles.
3. D'autres informations sur l'approche norvégienne sont disponibles sur le site Web du Réseau pour l'éducation à l'environnement (www.miljolare.no; en anglais, www.sustain.no)
4. Le concept du réseau est illustré par le graphique ci-dessous.
5. Les écoles utilisent le réseau Web pour partager des informations, présenter leurs projets et trouver du matériel de référence, des contacts et des idées. Tout d'abord, l'école, la classe ou les élèves planifient leur projet selon les priorités locales et les contributions d'acteurs locaux tels que les municipalités. Ils y intègrent une ou plusieurs activités à partir du réseau. Les élèves explorent un domaine ou un sujet, et pour ce faire ils observent, mènent des entretiens, écrivent, mesurent, examinent et analysent leurs résultats. Ensuite, ils intègrent ceux-ci dans la base de données nationale sous forme de données au format standardisé ou de rapports de projet et de photographies. Ils reçoivent éventuellement des observations de la part d'autres écoles travaillant sur des thèmes similaires et de spécialistes universitaires ou de chercheurs. L'école, les enseignants et les élèves développent tous leurs compétences grâce à ce coffret pédagogique.

¹⁵ Technologies d'information et de la communication.

