



Huitième Conférence ministérielle « Un environnement pour l'Europe »

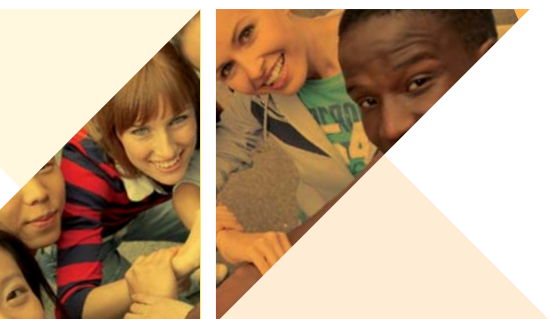
**Batumi (Géorgie)
8-10 juin 2016**

Donner aux éducateurs les moyens d'agir pour un avenir durable: outils pour des ateliers sur la politique et les pratiques relatives aux compétences en matière d'éducation au développement durable

COMMISSION ÉCONOMIQUE POUR L'EUROPE

Donner aux éducateurs les moyens d'agir pour un avenir durable

Outils pour des ateliers sur la politique
et les pratiques relatives aux
compétences en matière d'éducation
au développement durable



Stratégie pour l'éducation
en vue du développement durable



NATIONS UNIES

Donner aux éducateurs les moyens d'agir pour un avenir durable

Outils pour des ateliers sur la politique
et les pratiques relatives aux
compétences en matière d'éducation
au développement durable

Stratégie pour l'éducation
en vue du développement durable



Note

Les appellations employées dans la présente publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part du Secrétariat de l'Organisation des Nations Unies aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les cotes des documents de l'Organisation des Nations Unies se composent de lettres majuscules et de chiffres. La simple mention d'une cote renvoie à un document de l'Organisation.

Remerciements

Le contenu de la présente publication, qui a été préparée dans le cadre de la stratégie pour l'éducation en vue du développement durable adoptée par la Commission économique pour l'Europe (CEE), a été élaboré par le Groupe d'experts des compétences en matière d'éducation au développement durable. Le Groupe a tenu six réunions entre 2009 et 2012 afin de définir ces compétences et d'élaborer des recommandations à l'intention des décideurs, ainsi que des outils pour des ateliers sur la politique et les pratiques adoptées dans ce domaine. Les réunions du Groupe ont été généreusement accueillies par le Gouvernement suédois et l'Université de Lund, l'Université de Limerick, le Gouvernement néerlandais et le secrétariat de la CEE chargé du programme correspondant.

Le Secrétariat tient à remercier tout particulièrement les membres du Groupe d'experts, à savoir les deux co-présidents M. Michael Scoullos (Grèce) et M. Roland Tormey (Irlande), ainsi que les membres experts des pays et organisations suivants: Mme Aline Bory Adams (UNESCO), Mme Inka Bormann (Allemagne), Mme Katalin Czippan (Hongrie), Mme Zinaida Fadeeva (Université des Nations Unies), Mme Laima Glakute (Lituanie), M. Antoine Heideveld (Pays-Bas), Mme Anna Maria Hoffmann (Fonds des Nations Unies pour l'enfance), M. Yuri Mazurov (Fédération de Russie); Mme Manana Ratiani (Géorgie), M. Léonard P. Rivard (Canada), Mme Tatiana Shakirova (Groupe de travail de l'Asie centrale sur l'éducation au développement durable), M. Willy Sleurs (Belgique), Mme Magdalena Svanström (Suède), Mme Daniella Tilbury (Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord), M. Roel van Raaij (Pays-Bas) et M. Paul Vare (ECO-Forum européen).

M. Roland Tormey et Mme Simone Hofner, du Secrétariat de la CEE, ont préparé les documents destinés à être publiés, qui ont ensuite été revus par Mme Amy Edgar.

Table des matières

Partie I	La stratégie de l'atelier	1
	1.1 Introduction: Étude du changement pour réaliser la transformation	1
	1.2 Faciliter le changement: les ateliers comme catalyseurs du processus de changement	4
	1.3 La première étape: le processus de mobilisation	5
	1.4 La deuxième étape – animer l'atelier	9
	1.5 Tableau des compétences	10
Partie II	Un atelier type	13
	2.1 Sessions types	15
	2.2 Modèles d'activité pour la session 2	16
	2.3 Modèles d'activité pour la session 3	19
	2.4 Modèles d'activité pour la session 4	27
	2.5 Modèles d'activité pour la session 5	30
ANNEXE	Apprendre pour l'avenir	
	Compétences en matière d'éducation au développement durable	33
	1. Introduction	33
	2. Recommandations à l'intention des décideurs	35
	3. Les Compétences	37

1^{ère} PARTIE

La stratégie de l'atelier

1.1 Introduction: Étude du changement pour réaliser la transformation



«L'optimisme est la foi qui mène à la réussite. Rien ne peut être accompli sans l'espoir et la confiance.»

Helen Keller

L'éducation est essentielle si l'on veut élaborer et promouvoir des solutions durables aux besoins des personnes tout comme aux besoins de la planète en matière de développement. Elle peut permettre de comprendre la nature et la portée des problèmes de développement durable. Elle peut développer la curiosité, l'innovation et la créativité requises pour apporter des solutions nouvelles et meilleures aux problèmes communs sur la planète. Elle peut faire prendre conscience des forces puissantes qui imposent des modes de vie non viables et aider à développer la confiance en soi, les capacités d'organisation et l'optimisme nécessaires pour contribuer, à titre individuel et collectif, à la promotion d'un avenir durable. Cependant, l'éducation peut également avoir l'effet inverse et étouffer la curiosité et l'esprit d'innovation, amener à considérer comme normal un mode de vie non durable et enseigner aux élèves à attendre passivement que d'autres agissent. Sur le plan du développement durable, l'éducation représente donc à la fois un grand espoir et un grand danger.

C'est cette constatation qui a abouti au début des années 2000 à la proclamation par l'Assemblée générale des Nations Unies de la décennie 2005-2014 «Décennie pour l'éducation au service du développement durable». Dans la région de l'Europe, une stratégie pour l'éducation en vue du développement durable a été élaborée et adoptée par la Commission économique pour l'Europe (CEE). Cette stratégie souligne notamment la nécessité de renforcer les compétences des éducateurs en matière d'éducation au développement durable, ce qui a amené le Comité directeur pour l'éducation au développement durable de la CEE à s'interroger sur la manière d'y parvenir. Un groupe d'experts de différents pays de la CEE a été réuni afin d'examiner la question et de faire des suggestions sur: a) les compétences requises des éducateurs en matière de développement durable; b) les politiques et stratégies nécessaires pour aider les éducateurs à développer lesdites compétences. Les experts, originaires d'Europe, d'Amérique du Nord, du Caucase et d'Asie centrale, sont issus d'organismes publics, d'établissements de formation des enseignants, d'instituts de recherche pédagogique, d'organisations non gouvernementales spécialisées dans le développement durable et d'organismes des Nations Unies. Le groupe a travaillé de 2009 à 2011 et a élaboré un rapport intitulé «Apprendre pour l'avenir: Compétences en matière d'éducation au développement durable» (ECE/CEP/AC.13/2011/6).¹

¹ Le terme Compétences (avec un C majuscule) désigne l'ensemble de compétences de base en matière d'éducation au développement durable pour les éducateurs défini dans le document susmentionné.

Le nouvel ensemble de compétences de base de l'éducateur en matière d'éducation au développement durable est au centre du rapport. L'éducation au développement durable est présentée comme l'adaptation d'une approche holistique à l'étude du changement permettant de réaliser la transformation; chacun de ces trois éléments est considéré comme un élément important qui doit être pris en compte. Les éducateurs doivent disposer de connaissances et de compétences pédagogiques particulières dans ce domaine. Cependant, au-delà des seules connaissances et compétences, tant l'éducation que le développement durable supposent de travailler avec d'autres personnes et exigent donc de bonnes compétences relationnelles sur les plans professionnel et personnel. Qui plus est, l'éducation au développement durable peut se manifester non pas seulement dans les activités que mène l'éducateur, mais aussi dans son identité et ses prédispositions – autrement dit dans sa personnalité.

De plus, et c'est un élément fondamental, il est avancé dans le rapport qu'aucun ensemble de compétences ne peut être à la fois suffisamment général pour être utilisé dans une vaste zone géographique et suffisamment détaillé pour que tout éducateur puisse l'appliquer à sa situation professionnelle et à ses conditions d'existence. Par conséquent, il est proposé que les personnes qui s'engagent dans l'application des Compétences commencent par traduire celles-ci, non seulement dans leur propre langue, mais en termes et en exemples significatifs pour elles. De cette façon, on s'aperçoit que les Compétences ne sont pas conçues comme une liste figée des capacités exigées des éducateurs mais plutôt comme une contribution à une conversation et à un débat qui fera son propre chemin.

Les compétences doivent être traduites par les personnes, non seulement dans leur propre langue, mais également en termes et en exemples significatifs pour elles.

Le rapport «Apprendre pour l'avenir» a été bien accueilli dans de nombreux pays lors de sa publication. Traduit dans plusieurs langues, il est devenu une référence dans les débats sur la formation des enseignants et sur l'accréditation des enseignants et a inspiré les grandes lignes de divers ateliers internationaux et formations organisés avec les décideurs et les promoteurs de l'éducation au développement durable. Néanmoins, le rapport étant destiné au premier chef à des décideurs, d'aucuns prétendent qu'il est difficile de donner vie aux Compétences et réclament des orientations à cet égard. C'est pour répondre à cette demande que le présent document a été élaboré.

Encadré 1

Stratégie de la CEE pour l'éducation en vue du développement durable: Principes

Adoptée à la réunion de haut niveau des ministères de l'environnement et de l'éducation, à Vilnius en 2005 (CEP/AC.13/2005/3/Rev.1)

Solidarité, égalité et respect mutuel entre les peuples, les pays et les générations, telles sont les valeurs communes qui inspirent notre ambition pour l'avenir de la région. Une région qui se caractérise par le développement durable, y compris la vitalité économique, la justice, la cohésion sociale, la protection de l'environnement et la gestion durable des ressources naturelles, de manière à répondre aux besoins des générations actuelles sans compromettre l'aptitude des générations futures à subvenir à leurs besoins. L'éducation est non seulement un droit de l'homme, mais également une condition sine qua non du développement durable et un outil indispensable à une bonne gouvernance, à des décisions éclairées et à la promotion de la démocratie. En conséquence, l'éducation en vue du développement durable peut contribuer à la réalisation de notre dessein. Elle développe et renforce la capacité des individus, des groupes de personnes, des collectivités, des organisations et des pays à former des jugements et à faire des choix qui vont dans le sens du développement durable. Elle peut favoriser un changement des mentalités et ce faisant permettre la création d'un monde plus sûr, plus salubre et plus prospère, où la qualité de vie est meilleure. L'éducation en vue du développement durable peut conduire à une réflexion critique ainsi qu'à une prise de conscience plus grande et une autonomie accrue permettant l'exploration de nouveaux horizons et concepts et l'élaboration de nouveaux outils et de méthodes nouvelles.

Comme son titre l'indique, le présent document vise à donner aux éducateurs les moyens d'agir pour un avenir durable. Il explique comment organiser un atelier s'appuyant sur le cadre de Compétences présenté dans le rapport «Apprendre pour l'avenir» pour permettre aux décideurs et aux professionnels de l'éducation au développement durable de réfléchir à la manière dont les compétences des éducateurs peuvent être développées. L'argument central de ce document est que se former aux Compétences ne devrait pas être considéré comme une fin en soi mais comme un élément d'un processus de changement des politiques et des pratiques. La deuxième partie du présent document est consacrée aux activités qui peuvent être menées au cours d'un atelier afin de permettre aux participants de bien comprendre ce que sont les Compétences et ce qu'elles signifient pour eux. La première partie est quant à elle plus générale et inscrit l'atelier dans le cadre d'un processus de changement plus vaste, consistant à faire venir les participants, à s'engager avec eux dans une démarche continue en utilisant l'atelier comme un levier de changement et en organisant le suivi après l'atelier pour accompagner le processus de changement entrepris.

Pour «Donner aux éducateurs les moyens d'agir pour un avenir durable», le présent rapport propose d'organiser un atelier international de deux jours sur les compétences des éducateurs et fournit des lignes directrices pour l'organisation et le déroulement d'une telle manifestation. Les idées qui sous-tendent la méthode décrite ici sont cependant conçues pour être tout aussi utiles et applicables à l'organisation d'un atelier aux niveaux national et local ou même au niveau d'une institution.



Atelier sous-régional sur l'EDD de la CEE-ONU en Asie Centrale, 2012

1.2 Faciliter le changement: les ateliers comme catalyseurs du processus de changement

Le développement durable suppose un changement dans l'éducation. Ce changement peut être appuyé par un processus de mobilisation visant à donner aux principaux décideurs et autres partenaires du système éducatif la possibilité de réfléchir aux connaissances, compétences et comportements exigés des éducateurs dont la mission est de préparer leurs élèves, jeunes ou plus âgés, à mener une vie épanouissante, productive et écologiquement viable au XXI^e siècle. On trouvera dans le présent document des indications sur l'usage pouvant être fait du rapport «Apprendre pour l'avenir: Compétences en matière d'éducation au développement durable» pour favoriser ce processus de mobilisation. L'atelier en lui-même, c'est-à-dire ce que font les décideurs en question lorsqu'ils se réunissent, est bien sûr important, mais l'inscrire dans le cadre d'un engagement à long terme peut aider les organisateurs à réfléchir à différentes façons de concevoir la planification, la facilitation et le suivi.

On trouvera dans la section suivante différentes activités pouvant être proposées au cours d'un atelier. La présente section s'attache à la description des différentes étapes permettant d'ancrer l'atelier concerné dans un processus de changement, comme suit:

1. Mobilisation des parties prenantes;
2. Animation de l'atelier ou des ateliers;
3. Suivi.

Ce processus de changement est lui-même sous-tendu par plusieurs principes importants qui illustrent l'esprit des Compétences pour l'éducation au développement durable. Ces principes sont les suivants:

- ▶ Prendre pour point de départ la position des parties prenantes: déterminer ce qui les motive et, dans la mesure du possible, veiller à ce que l'on réponde à leurs préoccupations;
- ▶ Comprendre le contexte et s'en inspirer: respecter et utiliser les structures existantes et tirer profit des processus et initiatives en cours;
- ▶ Répartir les responsabilités tout au long du processus, ce qui permettra aux participants de se l'approprier et de mieux tirer parti de leur apprentissage et garantira la continuité du processus;
- ▶ Avoir recours à des exemples précurseurs qui peuvent démontrer la faisabilité et les effets potentiels de l'adoption des Compétences. Si possible, puiser ces exemples dans des groupes respectés et considérés comme des modèles par les personnes et les groupes qu'ils prétendent inspirer;
- ▶ Veiller à la planification efficace du projet tout au long du processus: ne pas perdre de vue les objectifs à long terme tout en répondant aux priorités du moment;
- ▶ Illustrer la théorie par des exemples tirés des Compétences tout au long de ce processus (appliquer les principes): rechercher à quelles qualités font appel les compétences et veiller à ce qu'elles se manifestent dans la manière dont le processus est mené;
- ▶ Bien répartir les ressources au cours du processus de changement: il est conseillé de consacrer 50 % du temps et des efforts à la préparation, 20 % à l'atelier lui-même et 30 % au suivi après l'atelier.

Le développement durable suppose un changement dans l'éducation.

1.3 La première étape: le processus de mobilisation

Bien que la première étape du processus soit définie comme la phase de mobilisation, le fait de s'engager et de travailler avec ceux qui participent au processus et/ou le soutiennent est un processus itératif; les tâches peuvent parfois se dérouler simultanément, être exécutées dans l'ordre inverse de celui indiqué ici et/ou être répétées. Cependant, quel que soit l'ordre dans lequel les tâches se déroulent, ce processus peut être considéré comme ayant deux composantes:

1. la définition des objectifs;
2. le positionnement stratégique.

La définition des objectifs

Il est important d'établir des objectifs et des priorités réalistes pour le processus et d'examiner dans quelle mesure il est possible de les infléchir de manière à les harmoniser avec les priorités des principales parties prenantes (on entend par «partie prenante» toute personne ou organisation qui a, ou est susceptible d'avoir, un intérêt ou une influence sur une question particulière). Le processus et les Compétences elles-mêmes peuvent en fait poursuivre différents objectifs. Faut-il viser la modification d'une politique ou d'une pratique en particulier? D'autres parties souhaitent-elles modifier cette pratique (ou ne pas la modifier)? Qui faut-il consulter en vue d'établir un objectif clair pour l'atelier qui soit acceptable par d'autres?

Le positionnement stratégique

Pour définir avec précision les objectifs, il est également nécessaire d'inventorier d'autres processus stratégiques et de connaître les priorités et les motivations des principales parties prenantes. L'analyse de la mobilisation des parties prenantes existantes et potentielles (encadré 3) est une composante du processus de positionnement stratégique. Il s'agit essentiellement de savoir ce que les participants potentiels souhaitent ou pourraient appuyer. Il ne s'agit pas de laisser entendre que l'éducation au développement durable sera toujours parfaitement en phase avec les autres politiques (si tel était le cas, un processus de changement ne serait pas vraiment nécessaire). Cependant, former une coalition composée de différents groupes et personnes conscients de leurs intérêts communs augmente beaucoup les chances de réaliser les objectifs de l'atelier. À ce stade du processus, l'objectif général est de négocier avec les principales parties prenantes les résultats de l'atelier afin que le processus tienne compte de leurs priorités tout en mettant en œuvre celles que se sont fixées les organisateurs.

À cette fin, il sera essentiel de définir:

- ▶ Les changements des politiques ou pratiques prévus ou en cours actuellement;
- ▶ Les espoirs déçus ou les objectifs non atteints des protagonistes.

Ces informations serviront à:

- ▶ Cibler les objectifs et stratégies de l'atelier afin qu'il puisse s'articuler avec d'autres politiques et pratiques en cours d'élaboration.
- ▶ Mobiliser des individus afin qu'ils croient au processus et contribuent éventuellement à son élaboration et à sa mise en œuvre;
- ▶ Garantir la continuité du processus après l'atelier;
- ▶ Assurer une cohérence avec d'autres processus;
- ▶ Établir des partenariats pour une utilisation efficace des ressources (y compris en fournissant un appui matériel et moral).



Encadré 2

Exemple

Une réforme de l'enseignement supérieur suppose la mobilisation des ministères responsables, des organismes d'évaluation de la qualité ou des principales universités. Cependant, si le processus vise l'enseignement technique, l'accent sera mis sur les établissements d'enseignement professionnel, les organismes de qualification, les organismes professionnels et les ministères responsables du secteur ou chargés de l'innovation.

Il faut identifier les leviers de changement au sein des différents systèmes éducatifs dans la zone. Cela suppose d'étudier de quelle manière les objectifs de l'enseignement, comme les compétences, sont définis à chaque niveau d'enseignement (la terminologie utilisée pour décrire les objectifs d'enseignement est différente dans l'enseignement primaire, secondaire, technique, professionnel et supérieur).

Encadré 3

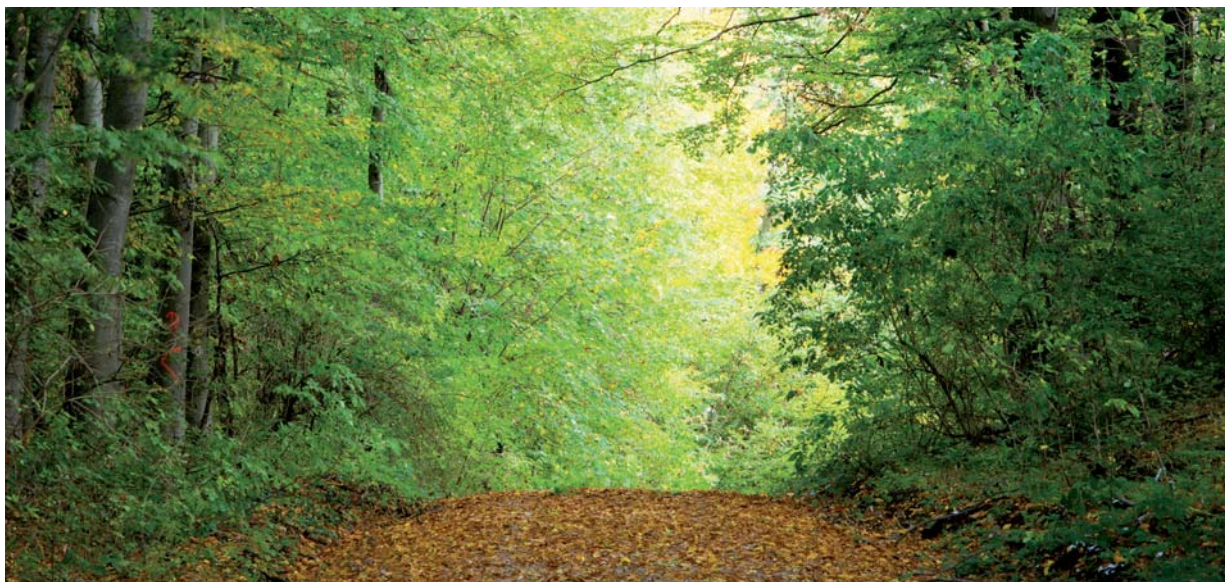
Exemple

En Russie, l'élaboration des programmes d'enseignement supérieur est essentiellement du ressort de l'administration centrale; ses représentants devraient donc impérativement être invités à l'atelier. En Suède, en revanche, ces responsabilités incombent à des éducateurs et à des responsables de programmes au sein des institutions. Dans ce cas de figure, les organisateurs devraient s'assurer que les responsables du développement professionnel des éducateurs dans les universités soient invités.

À ce stade on peut décider d'organiser l'atelier en parallèle avec un autre événement, ou de le rattacher à un autre processus en cours dans la zone concernée. Une telle opération peut permettre une utilisation plus efficace des ressources disponibles et entraîner un ralliement plus large au processus de changement.

Il convient de rappeler les éléments fondamentaux suivants:

- ▶ On peut répartir les parties prenantes à ce processus en deux grandes catégories: celles pour lesquelles les recommandations générales sont l'élément le plus important et celles qui sont avant tout préoccupées par l'application pratique des compétences pour les éducateurs sur l'éducation au développement durable et leur adaptation aux besoins locaux, nationaux et internationaux.
- ▶ Outre les entretiens avec les personnes concernées, il faudrait consulter des documents stratégiques afin de comprendre les priorités en matière de développement, les problèmes sociaux et environnementaux, les évolutions dans le domaine de l'éducation et les tendances du secteur;
- ▶ Il n'est pas toujours possible de prendre contact avec chaque groupe. Il convient donc de définir les groupes qui ont la plus grande importance stratégique. L'analyse des parties prenantes peut servir à examiner les préoccupations et les priorités sous différents angles et, idéalement, à engager un dialogue avec les parties prenantes si les ressources le permettent (voir encadré 4 pour une description succincte de l'analyse des parties prenantes et du dialogue avec les parties prenantes). Il peut être important d'établir un dialogue continu à chaque étape du processus de changement, ce qui permettra d'identifier les problèmes, menaces et possibilités au fur et à mesure qu'ils se présentent. Par exemple, les parties prenantes peuvent être associées à l'étape consistant à préciser l'objectif du processus et les questions qui s'y rattachent, à définir les principaux processus de levier, à déterminer les parties prenantes les plus importantes et à élaborer des mesures de suivi. On peut aussi imaginer une phase de consultation au début du processus plutôt qu'en continu;
- ▶ Mobiliser les participants est un élément essentiel de la préparation de l'atelier. À la lumière des informations obtenues par l'analyse des parties prenantes, des invitations personnalisées peuvent être envoyées aux participants importants qui ont exprimé leur intérêt dans le processus, et un suivi peut être assuré par téléphone, courrier électronique, ou tout autre moyen adapté;
- ▶ On peut demander aux participants de prendre en charge des tâches spécifiques déterminées d'après les résultats de l'analyse menée, afin de renforcer leur mobilisation et leur sentiment d'appropriation du processus.



Le processus d'analyse des parties prenantes consiste à définir des groupes de parties prenantes et à les répartir en catégories. Cela suppose que l'on répertorie des groupes de parties prenantes potentiels et que l'on examine de quelle manière chaque groupe est ou pourrait être concerné par le processus de changement. Une façon de procéder serait d'établir des catégories de parties prenantes en fonction des caractéristiques suivantes:

- (a) *Responsabilité* – Caractéristique associée aux parties prenantes qui ont la responsabilité juridique, stratégique, opérationnelle et financière de définir et développer les résultats de l'apprentissage;
- (b) *Représentation* – Caractéristique associée non seulement aux dirigeants politiques, mais aussi aux personnes représentant un groupe comme un réseau et aux autres relais, c'est-à-dire à ceux qui appliqueront le cadre de Compétences;
- (c) *Influence* – Caractéristique associée aux personnes qui exercent une influence réelle ou potentielle sur les décideurs et/ou les structures et processus sur lesquels s'appuie la mise en œuvre du cadre de Compétences (experts, organisations non gouvernementales, sociétés, médias et groupes de pression);
- (d) *Dépendance* – Caractéristique associée aux personnes sur lesquelles le cadre de Compétences a une incidence directe ou indirecte (élèves, enseignants, employeurs);
- (e) *Autonomisation* – Caractéristique associée au fait de pouvoir tirer parti de l'intégration au processus.

Établissement de priorités

Il faut définir des groupes de parties prenantes primaires et secondaires en fonction de l'importance des personnes à intégrer au processus. Ces groupes peuvent évoluer à tout moment au cours des étapes suivantes.

1. Recenser les préoccupations

Parler aux parties prenantes en personne, par téléphone ou par le biais des médias sociaux sur Internet. Déterminer et noter les préoccupations des différentes parties prenantes.

<i>Caractéristiques des parties prenantes</i>	<i>Parties prenantes</i>	<i>Primaire/secondaire</i>	<i>Préoccupation</i>
Responsabilité			
Représentation			
Influence			
Dépendance			
Autonomisation			

2. Examiner les préoccupations

Énumérer et classer par ordre de priorité ces préoccupations en fonction de leur pertinence pour les objectifs de l'atelier. Apporter à chaque partie prenante une réponse appropriée, en intégrant sa préoccupation dans l'organisation de l'atelier ou en lui envoyant un message pour la remercier de sa contribution.



1.4 La deuxième étape – animer l’atelier

La nature du (des) atelier(s) dépendra des objectifs, des participants et du stade du processus de changement dans lequel il s’inscrit. L’atelier peut par exemple rassembler des participants originaires du même milieu ou un groupe moins homogène. On trouvera dans l’annexe au présent document un plan général et des outils qui peuvent être utilisés pour développer des moyens d’apprentissage dans un atelier. Les activités exposées dans le présent document sont conçues pour un atelier de deux jours rassemblant des personnes originaires de différents pays d’une même région afin d’examiner comment adapter les Compétences à leur système éducatif national. Cependant, nombre de ces activités peuvent être tout aussi utiles dans un atelier d’une durée différente et avec un ensemble d’objectifs différent, plus spécifique ou défini de manière plus restrictive.

“

Les relations peuvent constituer un élément essentiel du succès de l’atelier.

”

Il faut garder à l’esprit les idées clefs suivantes lors de l’établissement du programme de l’atelier:

- ▶ Prévoir, dès le départ, du temps pour que les participants puissent nouer des relations, ces dernières pouvant constituer un élément essentiel du succès de l’atelier;
- ▶ Prévoir de nombreuses possibilités pour les participants de parler de leurs propres expériences en ce qui concerne les Compétences; un des principaux objectifs de l’atelier devrait être de permettre aux participants d’adapter les Compétences à leur situation ou de les traduire en exemples parlants pour eux;
- ▶ Les Compétences font appel à un processus éducatif actif et participatif et non à un processus didactique ou enseigné ex cathedra – il faut donc essayer de modéliser les Compétences dans la conception de l’atelier;
- ▶ L’atelier étant supposé faire partie d’un processus de changement des activités, il ne faut pas oublier de laisser du temps aux participants afin qu’ils décident quelles mesures ils prendront après leur participation à l’atelier, ce qui les aidera à se familiariser avec l’idée que l’atelier n’est pas un événement isolé mais s’inscrit dans le cadre d’un changement de fond.

“



”

Encadré 5 Remonter des objectifs aux activités

Il est utile d'envisager la planification d'un atelier comme un processus consistant à remonter de l'avenir que l'on désire à la situation actuelle et de réfléchir à la manière d'atteindre l'objectif à partir du point de départ. Cela suppose:

- ▶ D'imaginer ce que seraient les résultats souhaitables;
- ▶ D'examiner la situation actuelle et d'analyser l'écart existant entre la réalité et l'objectif;
- ▶ De refaire le chemin inverse et d'envisager les mesures nécessaires pour parvenir au résultat souhaité.

Le processus exposé ci-dessous peut servir de modèle à la planification d'un atelier international de deux jours. *Objectif: Les décideurs nationaux de la région utilisent les Compétences pour l'éducation au développement durable car:*

Les processus de développement nationaux et sous-régionaux pertinents ont été définis suite aux contacts établis lors de l'atelier sous-régional, ainsi que lors des processus préparatoires et de suivi de cet événement.

Les participants ont été inspirés par l'atelier car:

Il leur a permis d'établir un lien entre leur propre situation et les possibilités offertes par les Compétences pour l'éducation au développement durable pour répondre à leurs préoccupations. Il leur a également donné l'occasion d'élaborer et/ou de revoir leur propre plan d'action.

L'atelier a réuni de nombreux participants concernés car

Le processus préparatoire impliquait les décideurs et les éducateurs concernés ainsi que les principaux réseaux grâce à une analyse détaillée des parties prenantes et à des consultations avec nombre d'entre elles. Dans ce cadre, les objectifs du processus de l'atelier se sont alignés sur d'autres processus pertinents comme l'Initiative pour une passerelle verte au Kazakhstan.

Les parties prenantes compétentes ont été recensées car:

Les organisateurs se sont appuyés sur leur connaissance du cadre sous-régional et ont sollicité des spécialistes connus dans la sous-région afin d'obtenir les noms d'autres personnes pouvant participer au processus.

1.5 La troisième étape – le suivi

Juste après l'atelier, il faudrait envoyer à chaque participant un message de remerciement ainsi qu'un bref résumé des principaux résultats. Un message positif du même type devrait être envoyé à tous les principaux décideurs qui n'ont pas assisté à l'atelier. Un rapport plus complet devrait être envoyé à tous les participants et autres principales parties prenantes dans les deux semaines suivant la fin de l'atelier.

Établir des liens entre les parties prenantes et les autres participants et processus après l'atelier élargira l'impact de la manifestation. Les informations concernant les événements nationaux et sous-régionaux apparentés, le financement et les autres possibilités de développement des capacités devraient être communiquées aux participants et aux autres parties prenantes, en fonction des moyens dont disposent les organisateurs. Il est possible que d'autres ateliers sur le suivi ou sur le renforcement des capacités soient organisés par les parties prenantes elles-mêmes, en collaboration avec des partenaires locaux et sous-régionaux.

À ce stade, il serait utile d'organiser un séminaire en ligne entre les principales parties prenantes afin de convenir des étapes suivantes.

1.6 Tableau des compétences

APPROCHE HOLISTIQUE

Pensée et pratique intégratives

ÉTUDE DU CHANGEMENT

Passé, présent et avenir

TRANSFORMATION DES INDIVIDUS

Individus, pédagogie et systèmes d'éducation

Apprendre à connaître

L'éducateur comprend...

- ▶ Les bases d'une pensée systémique
- ▶ Le fonctionnement des systèmes naturels, sociaux et économiques et leurs interrelations
- ▶ L'interdépendance des relations au sein d'une même génération et entre les générations, de même qu'entre les riches et les pauvres et entre les êtres humains et la nature
- ▶ Sa propre vision du monde et ses influences culturelles tout en cherchant à comprendre celles des autres
- ▶ Le lien entre des futurs viables et la façon dont nous pensons, vivons et travaillons
- ▶ Sa façon de penser et d'agir par rapport au développement durable

- ▶ Les causes d'un développement non viable
- ▶ Que la notion de développement durable évolue
- ▶ Qu'il est urgent de renoncer aux pratiques non viables pour faire progresser la qualité de la vie, l'équité, la solidarité et la préservation de l'environnement
- ▶ Qu'il est important de poser les problèmes, de se livrer à une réflexion critique et d'avoir une vision et une pensée créatives pour planifier le futur et obtenir de réels changements
- ▶ Qu'il est important d'être prêt à affronter l'imprévu et d'appliquer le principe de précaution
- ▶ Qu'il est important de fournir des preuves scientifiques à l'appui du développement durable

- ▶ Pourquoi il faut réformer les systèmes éducatifs qui favorisent l'apprentissage
- ▶ Pourquoi il est nécessaire de changer la façon d'enseigner et d'apprendre
- ▶ Pourquoi il est important de préparer les élèves à affronter de nouveaux défis
- ▶ L'importance de tirer parti des expériences des élèves pour amener des réformes
- ▶ Comment le fait d'être en prise avec le réel améliore l'apprentissage et aide les élèves à influencer le cours des choses

Apprendre à faire

L'éducateur est capable de...

- ▶ Susciter des occasions de procéder à des échanges d'idées et d'expériences entre différents lieux/ disciplines/ cultures/génération en l'absence de tout préjugé et idée préconçue
- ▶ Aborder sous différents angles les dilemmes, questions, tensions et conflits
- ▶ Relier l'élève à sa sphère locale et mondiale d'influence

- ▶ Passer au crible les changements à l'œuvre dans la société et imaginer des futurs viables
- ▶ Inspirer le sentiment qu'il est urgent de changer et susciter l'espoir
- ▶ Faciliter l'évaluation des conséquences potentielles de différentes décisions et actions
- ▶ Mettre à profit l'environnement naturel, social et construit comme cadre et source d'apprentissage

- ▶ Faciliter une éducation participative et axée sur l'élève propice à l'esprit critique et une citoyenneté active
- ▶ Évaluer les résultats de l'apprentissage en termes de changement et de réalisations favorables à un développement durable

Apprendre à être

L'éducateur est quelqu'un qui...

- ▶ Est ouvert à des disciplines, cultures et perspectives différentes, dont les savoirs et conceptions du monde des populations autochtones

- ▶ Souhaite apporter une contribution positive à d'autres personnes et à leur environnement social et naturel, aux niveaux local et mondial
- ▶ Est prêt à prendre des mesures réfléchies même dans des situations incertaines

- ▶ Est prêt à contester les hypothèses qui sont à la base de pratiques non viables
- ▶ Facilite le processus d'apprentissage et y participe
- ▶ Est un adepte de la réflexion critique
- ▶ Inspire la créativité et l'innovation
- ▶ Noue avec les élèves des contacts positifs

Apprendre à vivre ensemble

L'éducateur travaille avec d'autres selon des modalités qui...

- ▶ Mobilisent activement différents groupes entre différents lieux/ générations/cultures/disciplines

- ▶ Facilitent l'émergence de nouvelles conceptions du monde adaptées aux nécessités d'un développement durable
- ▶ Encouragent la négociation d'autres perspectives d'avenir

- ▶ Mettent en cause les pratiques non viables dans les systèmes éducatifs, y compris au sein des institutions
- ▶ Aident les élèves à préciser par le dialogue leur propre conception du monde et celle des autres et à reconnaître que d'autres solutions existent

2^{ème} PARTIE

Un atelier type

Le présent chapitre décrit un exemple d'activités pouvant être menées dans le cadre de l'atelier sur les compétences de l'éducateur pour l'éducation au développement durable. On y trouve la structure d'un atelier et des activités types qui peuvent servir de base à l'élaboration d'ateliers et de formations adaptés à des circonstances et à un cadre particuliers.

L'atelier décrit ici est un atelier international de deux jours qui vise à rassembler un groupe hétérogène composé de décideurs, d'éducateurs et de membres d'organisations non gouvernementales afin d'examiner de quelle manière intégrer les compétences dans leurs systèmes éducatifs respectifs. À ce titre, l'accent est mis sur la nécessité de donner l'occasion aux participants de se parler et d'échanger leurs expériences. Certaines des idées et activités exposées ici peuvent être utilisées pour d'autres ateliers, même dans des contextes différents.

Lors de la préparation d'un atelier sur les compétences des éducateurs, il est important de s'attacher à :

- ▶ Comprendre que l'atelier s'inscrit dans le cadre d'un engagement à long terme.
- ▶ Prendre pour point de départ la position des parties prenantes;
- ▶ Comprendre le contexte et s'y appuyer;
- ▶ Répartir les responsabilités tout au long du processus;
- ▶ Avoir recours à des exemples précurseurs;
- ▶ Veiller à la planification efficace du projet tout au long du processus;
- ▶ Illustrer la théorie par des exemples puisés dans les Compétences tout au long du processus;
- ▶ Bien répartir les ressources au cours du processus de changement.

Encadré 6

Les objectifs de cet atelier type sont les suivants:

- ▶ Présenter les parties prenantes et expliquer quelles sont leurs attentes;
- ▶ Préciser le rôle de l'éducation au développement durable et des Compétences dans la transformation des sociétés;
- ▶ Imaginer une perspective à long terme en inscrivant de façon stratégique l'éducation au développement durable dans le système éducatif national et définir le rôle que pourront jouer les Compétences;
- ▶ Identifier les principaux facteurs de promotion des Compétences dans le cadre professionnel et les obstacles à lever par le biais d'une analyse FFPM (forces, faiblesses, possibilités et menaces) et examiner la situation nationale sur cette base;
- ▶ Préparer l'avenir.

Premier jour*Session 1: Présentation des parties prenantes et de leurs attentes*

Participants will form groups, e.g., there will be a group of policymakers and a group of practitioners. Participants will introduce themselves and their expectations in the group and present a summary to the plenary.

Session 2: Précision du rôle de l'éducation au développement durable et des Compétences dans la transformation sociétale

Les participants examineront les concepts de base, c'est-à-dire le développement durable, l'éducation au développement durable et les compétences de l'éducateur et mettront à jour leurs connaissances en la matière. Le groupe examinera également le rôle de l'éducation au développement durable dans la transformation sociétale ainsi que l'ensemble de compétences en matière de développement durable, notamment pour les élèves. Enfin, les différences entre les compétences en matière de développement durable pour les élèves et les Compétences pour les éducateurs ainsi que les liens existant entre les deux seront précisés.

Deuxième jour*Session 3: Positionnement stratégique de l'éducation au développement durable dans le système éducatif national*

Après avoir passé en revue les concepts qui sous-tendent les Compétences, les participants procéderont à une analyse de l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée s'agissant de la mise en œuvre des compétences. De plus, le groupe sera invité à réfléchir à l'intérêt de chacune des compétences dans son cadre de travail.

Session 4: Identification des facteurs de promotion des Compétences et des obstacles à lever

Cette session mettra l'accent sur l'identification des points forts et des possibilités ainsi que sur les points faibles et les menaces à la promotion des Compétences.

Session 5: Préparer l'avenir

Les résultats de l'analyse FFPM effectuée lors de la session 4 serviront de base à l'élaboration d'un plan des futures étapes dans la promotion des Compétences pour l'éducation au développement durable.

2.1 Sessions types

Session 1: Présentation des parties prenantes et de leurs attentes

Les objectifs de cette session sont les suivants:

- ▶ Donner du temps aux participants pour qu'ils se présentent et les inciter à réfléchir à leurs motivations et à leurs attentes;
- ▶ La séance de présentation des participants prend en général du temps. On peut opter pour une autre méthode qui consiste pour les participants à se présenter dans les groupes d'intérêts (décideurs, professionnels) ou dans les groupes nationaux. Les principales caractéristiques de chacun des groupes ou le résumé qu'il a établi seront ensuite présentés à la plénière.

Session 2: Précision du rôle de l'éducation au développement durable et des Compétences dans la transformation sociétale

Les objectifs de la session 2 sont les suivants:

- ▶ Préciser/parvenir à une conception commune des concepts fondamentaux: développement durable, éducation au développement durable et Compétences pour les éducateurs;
- ▶ Examiner dans quelle mesure les processus stratégiques en cours intéressent le développement durable;
- ▶ S'interroger sur le rôle de l'éducation au développement durable dans la transformation sociétale ainsi que sur le rôle de l'ensemble de compétences en matière de développement durable, notamment pour les élèves;
- ▶ Déterminer les différences entre les compétences en matière de développement durable pour les élèves et les Compétences pour l'éducation au développement durable pour les éducateurs ainsi que les liens existant entre les deux.

Session 3: Positionnement stratégique de l'éducation au développement durable dans le système éducatif national

Les objectifs de la session 3 sont les suivants:

- ▶ Préciser la place qu'occupe ou que pourrait occuper l'éducation au développement durable dans la législation existante (stratégies en matière d'éducation, cadre réglementaire, programmes, etc.);
- ▶ Définir un point d'ancrage pour les Compétences dans la législation existante;
- ▶ Examiner les éventuelles mesures et autres conditions préalables au renforcement de l'éducation au développement durable et à la mise en œuvre des Compétences.

Session 4: Identification des facteurs de promotion des Compétences et des obstacles à lever

L'objectif de la session 4 est d'identifier les facteurs de promotion des Compétences et les obstacles à lever (analyse FPPM) dans les domaines suivants:






- ▶ Dans le domaine professionnel des décideurs à différents niveaux;
- ▶ Dans les pratiques éducatives existantes.

Session 5: Préparer l'avenir

Les objectifs de la session 5 sont les suivants:

- ▶ Examiner le rôle potentiel des Compétences dans le domaine professionnel, notamment dans le cadre d'objectifs à court et à long terme;
- ▶ Établir les mesures prioritaires, un calendrier ainsi que les responsabilités de chacun;
- ▶ Préparer le renforcement de la collaboration et des réseaux entre parties prenantes.

2.2 Modèles d'activité pour la session 2

Objectifs de l'activité 	<p>À l'issue de cette session, les participants seront en mesure de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲ Définir les concepts fondamentaux, à savoir le développement durable, l'éducation au développement durable et les compétences; ▲ Définir les compétences en matière de développement durable et les Compétences pour l'éducation au développement durable (différences et liens entre les deux concepts). 	
Méthodes	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Un jeu de sensibilisation au développement durable; ▲ Une activité sur les politiques et les pratiques («Que feriez-vous?»); ▲ Un bref exposé; ▲ Une discussion. 	
Procédure	 Activités de l'animateur	 Activités du participant
	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'animateur décrit brièvement les objectifs de la session et les activités qui seront mises en œuvre, et présente la première activité, «la tragédie des biens communs». Il encadre le jeu selon les instructions (Modèle 2.2.A) et mène la discussion. 2. L'animateur résume brièvement l'idée selon laquelle l'éducation a un rôle important à jouer en matière de développement durable et qu'à ce titre, les aptitudes ou compétences de l'éducateur sont primordiales. L'animateur propose un jeu de rôle au cours duquel les participants sont invités à faire part de leurs idées sur le type de compétences nécessaires. Notez que cette activité, qui doit être brève (pas plus de cinq minutes), a pour but de faire émerger plusieurs idées qui pourront être discutées plus en détail lors de l'activité 4 ci-après. À l'issue du jeu de rôle, l'animateur encadre la discussion et cherche à résumer les premières conclusions des participants (il pourra utiliser à cet effet un tableau à feuilles mobiles, un tableau blanc, etc.) À nouveau, cette activité doit être brève. 3. L'animateur fait un bref exposé sur les Compétences élaborées par le Groupe d'experts. 4. L'animateur invite les participants à poser des questions sur la présentation ou à la commenter. Il encourage les participants à noter comment leurs propres recommandations s'articulent avec celles du Groupe d'expert et en quoi elles en diffèrent. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les participants jouent à la tragédie des biens communs par groupes de quatre à six personnes et prennent part à la discussion qui s'ensuit. 2. Les participants travaillent par groupes de deux à trois personnes. Une feuille de travail leur a été remise, expliquant le rôle et les tâches de chacun. Ils disposent de cinq minutes pour formuler des recommandations. À l'issue de ce délai, l'animateur réunit les groupes et chaque groupe (ou échantillon de groupe si le nombre de participants est trop élevé) a la possibilité a) de formuler ses recommandations et b) d'indiquer s'il a trouvé la tâche difficile ou aisée. 4. Les participants posent des questions sur les travaux du Groupe d'experts et confrontent les conclusions de celui-ci avec leurs propres idées.
Description / Commentair 	<p>Durée: deux heures</p> <p>La session comprend une introduction (10 minutes) et quatre activités:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sensibiliser à l'enjeu que constitue le développement durable. Les participants ont ainsi une raison/motivation pour prendre part à la discussion et aux débats, au travers du jeu de la tragédie des biens communs (d'autres jeux sont également possibles, dont la liste est fournie ci-après dans la section consacrée aux ressources). Cette activité aura une durée maximale de 45 minutes. 2. Pour chaque participant, se faire sa propre idée des compétences et des politiques à élaborer, et comprendre le mandat/rôle du Groupe d'expert sur les Compétences. Cette réflexion sera menée dans le cadre d'une activité au cours de laquelle les participants joueront le rôle du Groupe d'expert, et auront pour mandat de prodiguer leurs conseils sur les compétences requises de l'éducateur et les recommandations à mettre en œuvre. Une feuille de travail est jointe pour cette activité, qui aura une durée de 20 minutes. 3. Présenter le document «Apprendre pour l'avenir: Compétences en matière d'éducation au développement durable, à l'aide d'un bref exposé précisant le contexte de ce rapport, le mandat du Groupe d'expert consistant à recommander a) les Compétences de l'éducateur et b) les politiques à mettre en œuvre, ainsi que les conclusions du Groupe d'expert. Cette activité aura une durée de 20 minutes. 4. Confronter les Compétences aux connaissances et idées préconçues des participants, au travers d'une discussion encadrée par l'animateur, au cours de laquelle les participants auront la possibilité de poser des questions sur le document «Apprendre pour l'avenir» et de le confronter à leurs propres idées. Cette activité aura une durée de 25 minutes. 	
Ressources 	<p>2.2.A La tragédie des biens communs</p> <p>2.2.B Activité de jeu de rôle: politiques et pratiques: Que feriez-vous?</p>	

2.2. A Le jeu de la tragédie des biens communs

La «tragédie des biens communs» est une notion tirée de l'économie juridique et de la théorie des jeux. Elle décrit comment l'accès total et libre à un bien commun mène à sa sous-utilisation ou surexploitation totale, chaque personne cherchant à maximiser son utilisation personnelle dudit bien, dont le coût d'exploitation, générant un bénéfice pour chacun, est réparti entre tous ses utilisateurs. Ce jeu présente aux participants la notion de tragédie des biens communs.

Population de poissons	Nombre de poissons issus de la reproduction
1-5	0
6-10	2
11-15	5
16-20	10
21-25	15
26-30	10
31-35	5
36-40	2
41-45	0

Instruction:

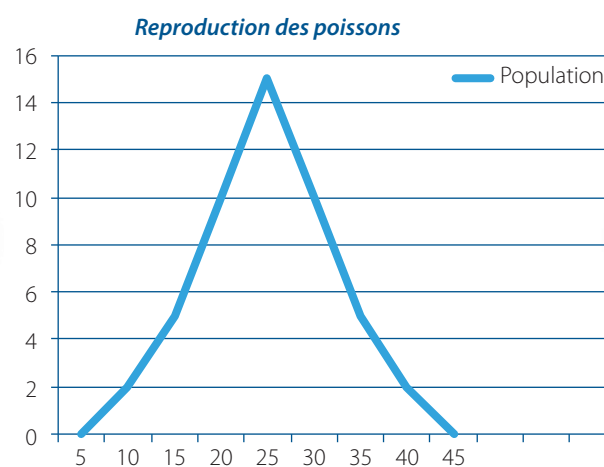
1. Formez au moins deux groupes de 4 à 6 participants.
2. Au début, chaque groupe possède un lac contenant 20 poissons (jetons).
3. Vous êtes pêcheur et effectuez deux sorties par an. Chaque fois, vous pouvez choisir de ne pêcher aucun poisson ou d'en pêcher un, deux ou trois. Vous prélevez les poissons du lac et les placez devant vous. Vous fixez librement le nombre de poissons pêchés. Les poissons qui n'ont pas été pêchés se reproduisent après chaque année (= deux fois), comme dans la nature. S'il ne reste que quelques poissons dans le lac ou, au contraire, s'ils y sont nombreux, les poissons se reproduiront plus lentement (voir le tableau de reproduction et le graphique ci-après). Vous n'avez pas le droit de parler pendant la pêche.
4. Peu importe qui pêche en premier. Après un premier tour, une deuxième partie de pêche débute.
5. La fin de la deuxième partie de pêche marque la fin de la première année, et le maître du jeu reconstitue les stocks de poissons.
6. Vous vous engagez ensuite dans une nouvelle campagne annuelle (à deux tours), puis le stock de poissons est à nouveau reconstitué. Vient ensuite une troisième campagne annuelle. Si entretemps le lac s'est vidé de ses poissons, le groupe est éliminé. Vous n'êtes toujours pas autorisés à parler.
7. À la fin de la troisième année, les résultats sont additionnés. Combien y a-t-il de poissons dans le lac? Qui en a pêché le plus? Comparez les deux groupes!

À présent, vous allez jouer au même jeu, mais dans une ou plusieurs autres variantes:

Les membres de l'équipe sont autorisés à parler pendant le jeu, à se consulter, à négocier, etc. Le jeu dure à nouveau trois campagnes annuelles, avec un stock de départ de 20 poissons.

Dans une autre variante, le nombre de poissons n'est pas connu (on utilisera une boîte) et chaque participant ignore le nombre de poissons pêchés par les autres. Pêchez zéro, un, deux ou trois poissons dans la boîte sans les montrer aux autres joueurs.

Réunissez les deux groupes et augmentez le nombre de poissons à 30 unités. Les membres de l'équipe sont autorisés à parler.





- ▶ Que s'est-il passé pendant le jeu, qu'avez-vous ressenti? Certains membres de votre équipe ont-ils pêché trop de poissons? Quelle est votre sentiment? Qu'en pensent les autres?
- ▶ Que s'est-il passé lorsque les deux groupes ont été réunis?
- ▶ Ce jeu porte sur des poissons «communs». Quels autres biens communs vous viennent à l'esprit? Y a-t-il des différences entre les différents types de biens communs (renouvelables, non renouvelables)? En dehors des biens physiques (matières premières, ressources, espace, denrées alimentaires) pouvez-vous citer des biens sociaux communs (le bonheur, la paix, l'amour, le partage des richesses, la santé)?

2.2. B *Activité de jeu de rôle: politiques et pratiques, que feriez-vous?*

Vous êtes membre du Groupe d'experts des Nations Unies chargé d'une mission de conseil relative aux:

- (a) Compétences que les éducateurs doivent acquérir pour pouvoir contribuer à l'éducation au développement durable.
- (b) Modifications à apporter aux politiques éducatives pour s'assurer que les éducateurs acquièrent ces compétences.

Que conseillerez-vous?

Travaillez en groupes de deux ou trois personnes et formulez des recommandations. Vous disposez de cinq minutes.




1. *Quelles compétences doivent acquérir les éducateurs pour pouvoir contribuer à l'éducation au développement durable?*



2. *Quelles sont les modifications à apporter aux politiques éducatives pour s'assurer que les éducateurs acquièrent ces compétences?*

2.3 Modèles d'activité pour la session 3

Déterminer la pertinence des Compétences pour les activités professionnelles des participants

À l'issue de cette activité, les participants auront travaillé sur l'interprétation des Compétences dans la perspective du rôle qu'ils remplissent dans le contexte actuel et jetteront les bases des étapes futures de la promotion des Compétences, activité mise en œuvre ultérieurement à la session 5 de l'atelier.

<p>Objectifs de l'activité</p> 	<p>À l'issue de la session, les participants seront en mesure de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Relier les Compétences à leurs activités professionnelles; ▶ Déterminer les situations réelles et souhaitées au regard de la mise en œuvre des Compétences. 	
<p>Méthode</p>	<p>Une analyse des lacunes, au cours de laquelle les participants compareront les contextes réels et souhaités en ce qui concerne la mise en œuvre des Compétences. Les participants classeront ensuite les Compétences qui n'ont pas encore été mises en œuvre par ordre d'importance pour établir les priorités. Ils devront également contextualiser leurs évaluations.</p>	
<p>Procédure</p>	 <p>Activités de l'animateur</p>	 <p>Activités des participants</p>
	<p>1. L'animateur demande aux participants de décrire brièvement leurs activités professionnelles en matière d'éducation ou d'éducation au développement durable (durée approximative: 10 à 15 minutes).</p>	<p>1. Les participants décrivent leur contexte professionnel.</p>
	<p>2. L'animateur présente brièvement le document Compétences en plénière et explique l'activité, qui offre la possibilité d'analyser les Compétences, et distribue les feuilles de contrôle (voir ci-après le modèle 2.3.A) aux participants (durée approximative: 10 minutes).</p>	<p>2. Les participants analysent dans un premier temps chacune des Compétences, pour déterminer celles qui: a) sont déjà acquises (réelles); b) ne sont pas encore acquises mais sont très importantes et doivent être acquises le plus rapidement possible (souhaitées); et c) qui ne sont pas encore acquises mais sont moins importantes et peuvent par conséquent être acquises plus tard (voir ci-après le modèle 2.3.B). Les feuilles de contrôle sont remplies par chaque participant, qui travaille seul.</p>
	<p>3. L'animateur répartit les participants en plusieurs groupes, qui peuvent être homogènes ou hétérogènes, selon les objectifs de chaque atelier. Un groupe homogène devra comprendre des parties prenantes similaires, par exemple des enseignants ou des décideurs originaires d'un même pays, tandis qu'un groupe hétérogène réunira des parties prenantes d'horizons divers. La composition des groupes peut avoir une incidence considérable sur la dynamique et l'issue de la discussion.</p>	<p>3. Les participants se répartissent en petits groupes (de quatre à huit personnes) au sein desquels ils désignent tout d'abord un porte-parole puis un rapporteur, avant d'échanger et de regrouper leurs évaluations personnelles des Compétences.</p>

	<p>4. En vue de la discussion sur l'évaluation des Compétences, l'animateur:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Récupère le tableau récapitulatif de chaque groupe et l'intègre dans un tableau unique reprenant les données de l'ensemble des groupes (voir ci-dessous le modèle 2.3.C); ▶ Invite le porte-parole de chaque groupe à résumer ses conclusions en session plénière, en soulignant les Compétences déjà acquises, celles qui ne le sont pas encore mais qui sont très importantes, et celles qui sont moins importantes ou qui pourraient être acquises plus tard lors de la phase de mise en œuvre; ▶ Résume les conclusions en vue de la plénière et invite les participants à classer les Compétences qui n'ont pas été acquises par ordre d'importance (voir ci-après le modèle C); ▶ Peut demander aux participants, si, de leur point de vue, certaines compétences ont été omises et s'ils trouvent le cadre des Compétences utile pour définir un programme de développement professionnel (dans le cas contraire, il peut leur demander de proposer un cadre différent qui rendrait compte plus efficacement de leurs besoins); ▶ Peut inviter, si les États membres sont représentés par plusieurs personnes, ces représentants à élaborer ensemble un profil national de Compétences. Ces profils nationaux pourraient être comparés pendant les ateliers qui ont une portée régionale. ▶ Peut demander aux participants de situer chacune des Compétences en fonction du niveau scolaire approprié. Par exemple, certaines Compétences sont-elles essentielles pour les enseignants du second degré, et accessoires pour le primaire? 	<p>4. En vue d'une discussion sur l'évaluation des Compétences, les participants:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Sont invités à discuter de leurs évaluations individuelles et à s'interroger sur la manière dont leur situation particulière (professionnelle, nationale, etc.) pourrait expliquer les différences de points de vue. ▶ Les porte-parole des groupes sont invités à présenter les résultats de leurs groupes respectifs.
<p>Description / Commentaires</p> 	<p>Cette activité permettra aux participants de distinguer les Compétences qui ont déjà été mises en œuvre de celles qui ne l'ont pas été. Les participants classeront les Compétences par ordre d'importance, individuellement et collectivement. Cette analyse des lacunes permettra aux participants d'élaborer par la suite un plan d'action pour la mise en œuvre des Compétences dans leur région/pays et de déterminer les priorités.</p> <p>L'établissement des priorités pourra être effectué en petits groupes ou en plénière (selon le contexte et la taille des groupes). Une activité similaire pourrait être appliquée aux recommandations à l'intention des décideurs dans le document des Compétences.</p>	
<p>Ressources</p> 	<p>Modèle 2.A: Analyse individuelle des Compétences Modèle 2.B: Synthèse de groupe Modèle 2.C: Synthèse plénière</p>	

Modèle 2.3.A: Analyse individuelle des compétences

Compétences en matière d'éducation au développement durable		Acquises	Non acquises, mais très importantes	Non acquises, mais moins importantes
1	L'éducateur comprend les bases d'une pensée systémique			
2	L'éducateur comprend le fonctionnement des systèmes naturels, sociaux et économiques et leurs interrelations			
3	L'éducateur comprend l'interdépendance des relations au sein d'une même génération et entre les générations, de même qu'entre les riches et les pauvres et entre les êtres humains et la nature			
4	L'éducateur sa propre vision du monde et ses influences culturelles tout en cherchant à comprendre celles des autres			
5	L'éducateur comprend le lien entre des futurs viables et la façon dont nous pensons, vivons et travaillons			
6	L'éducateur comprend sa façon de penser et d'agir par rapport au développement durable			
7	L'éducateur comprend les causes d'un développement non viable			
8	L'éducateur comprend que la notion de développement durable évolue			
9	L'éducateur comprend qu'il est urgent de renoncer aux pratiques non viables pour faire progresser la qualité de la vie, l'équité, la solidarité et la préservation de l'environnement			
10	L'éducateur comprend qu'il est important de poser les problèmes, de se livrer à une réflexion critique et d'avoir une vision et une pensée créatives pour planifier le futur et obtenir de réels changements			
11	L'éducateur comprend qu'il est important d'être prêt à affronter l'imprévu et d'appliquer le principe de précaution			
12	L'éducateur comprend qu'il est important de fournir des preuves scientifiques à l'appui du développement durable			
13	L'éducateur comprend pourquoi il faut réformer les systèmes éducatifs qui favorisent l'apprentissage			
14	L'éducateur comprend pourquoi il est nécessaire de changer la façon d'enseigner et d'apprendre			
15	L'éducateur comprend pourquoi il est important de préparer les élèves à affronter de nouveaux défis			
16	L'éducateur comprend l'importance de tirer parti des expériences des élèves pour amener des réformes			
17	L'éducateur comprend comment le fait d'être en prise avec le réel améliore l'apprentissage et aide les élèves à influencer le cours des choses			
18	L'éducateur est capable de susciter des occasions de procéder à des échanges d'idées et d'expériences entre différents lieux/disciplines/ cultures/génération en l'absence de tout préjugé et idée préconçue			
19	L'éducateur est capable d'aborder sous différents angles les dilemmes, questions, tensions et conflits			
20	L'éducateur est capable de relier l'élève à sa sphère locale et mondiale d'influence			
21	L'éducateur est capable de passer au crible les changements à l'œuvre dans la société et imaginer des futurs viables			
22	L'éducateur est capable d'inspirer le sentiment qu'il est urgent de changer et susciter l'espoir			
23	L'éducateur est capable de faciliter l'évaluation des conséquences potentielles de différentes décisions et actions			
24	L'éducateur est capable de mettre à profit l'environnement naturel, social et construit comme cadre et source d'apprentissage			
25	L'éducateur est capable de faciliter une éducation participative et axée sur l'élève propice à l'esprit critique et une citoyenneté active			
26	L'éducateur est capable d'évaluer les résultats de l'apprentissage en termes de changement et de réalisations favorables à un développement durable			

Compétences en matière d'éducation au développement durable		Acquises	Non acquises, mais très importantes	Non acquises, mais moins importantes
27	<i>L'éducateur travaille avec d'autres selon des modalités qui mobilisent activement différents groupes entre différents lieux/génération/cultures/disciplines</i>			
28	<i>L'éducateur travaille avec d'autres selon des modalités qui facilitent l'émergence de nouvelles conceptions du monde adaptées aux nécessités d'un développement durable</i>			
29	<i>L'éducateur travaille avec d'autres selon des modalités qui encouragent la négociation d'autres perspectives d'avenir</i>			
30	<i>L'éducateur travaille avec d'autres selon des modalités qui mettent en cause les pratiques non viables dans les systèmes éducatifs, y compris au sein des institutions</i>			
31	<i>L'éducateur travaille avec d'autres selon des modalités qui aident les élèves à préciser par le dialogue leur propre conception du monde et celle des autres et à reconnaître que d'autres solutions existent</i>			
32	<i>L'éducateur est quelqu'un qui est ouvert à des disciplines, cultures et perspectives différentes, dont les savoirs et conceptions du monde des populations autochtones</i>			
33	<i>L'éducateur est quelqu'un qui souhaite apporter une contribution positive à d'autres personnes et à leur environnement social et naturel, aux niveaux local et mondial</i>			
34	<i>L'éducateur est quelqu'un qui est prêt à prendre des mesures réfléchies même dans des situations incertaines</i>			
35	<i>L'éducateur est quelqu'un qui est prêt à contester les hypothèses qui sont à la base de pratiques non viables</i>			
36	<i>L'éducateur est quelqu'un qui facilite le processus d'apprentissage et y participe</i>			
37	<i>L'éducateur est quelqu'un qui est un adepte de la réflexion critique</i>			
38	<i>L'éducateur est quelqu'un qui inspire la créativité et l'innovation</i>			
39	<i>L'éducateur est quelqu'un qui noue avec les élèves des contacts positifs</i>			

Modèle 2.3.B: Synthèse de groupe

Compétences en matière d'éducation au développement durable		Nombre de personnes dans le groupe, qui ont jugé les compétences...		
		Déjà acquises	Pas encore acquises, mais très importantes	Pas encore acquises, mais moins importantes
Exemple (groupe de cinq participants) L'éducateur comprend les bases d'une pensée systémique		3	1	1
1	L'éducateur comprend les bases d'une pensée systémique			
2	L'éducateur comprend le fonctionnement des systèmes naturels, sociaux et économiques et leurs interrelations			
3	L'éducateur comprend l'interdépendance des relations au sein d'une même génération et entre les générations, de même qu'entre les riches et les pauvres et entre les êtres humains et la nature			
4	L'éducateur sa propre vision du monde et ses influences culturelles tout en cherchant à comprendre celles des autres			
5	L'éducateur comprend le lien entre des futurs viables et la façon dont nous pensons, vivons et travaillons			
6	L'éducateur comprend sa façon de penser et d'agir par rapport au développement durable			
7	L'éducateur comprend les causes d'un développement non viable			
8	L'éducateur comprend que la notion de développement durable évolue			
9	L'éducateur comprend qu'il est urgent de renoncer aux pratiques non viables pour faire progresser la qualité de la vie, l'équité, la solidarité et la préservation de l'environnement			
10	L'éducateur comprend qu'il est important de poser les problèmes, de se livrer à une réflexion critique et d'avoir une vision et une pensée créatives pour planifier le futur et obtenir de réels changements			
11	L'éducateur comprend qu'il est important d'être prêt à affronter l'imprévu et d'appliquer le principe de précaution			
12	L'éducateur comprend qu'il est important de fournir des preuves scientifiques à l'appui du développement durable			
13	L'éducateur comprend pourquoi il faut réformer les systèmes éducatifs qui favorisent l'apprentissage			
14	L'éducateur comprend pourquoi il est nécessaire de changer la façon d'enseigner et d'apprendre			
15	L'éducateur comprend pourquoi il est important de préparer les élèves à affronter de nouveaux défis			
16	L'éducateur comprend l'importance de tirer parti des expériences des élèves pour amener des réformes			
17	L'éducateur comprend comment le fait d'être en prise avec le réel améliore l'apprentissage et aide les élèves à influencer le cours des choses			
18	L'éducateur est capable de susciter des occasions de procéder à des échanges d'idées et d'expériences entre différents lieux/disciplines/ cultures/génération en l'absence de tout préjugé et idée préconçue			
19	L'éducateur est capable d'aborder sous différents angles les dilemmes, questions, tensions et conflits			
20	L'éducateur est capable de relier l'élève à sa sphère locale et mondiale d'influence			
21	L'éducateur est capable de passer au crible les changements à l'œuvre dans la société et imaginer des futurs viables			
22	L'éducateur est capable d'inspirer le sentiment qu'il est urgent de changer et susciter l'espoir			
23	L'éducateur est capable de faciliter l'évaluation des conséquences potentielles de différentes décisions et actions			
24	L'éducateur est capable de mettre à profit l'environnement naturel, social et construit comme cadre et source d'apprentissage			

Compétences en matière d'éducation au développement durable		Nombre de personnes dans le groupe, qui ont jugé les compétences...		
		Déjà acquises	Pas encore acquises, mais très importantes	Pas encore acquises, mais moins importantes
25	<i>L'éducateur est capable de faciliter une éducation participative et axée sur l'élève propice à l'esprit critique et une citoyenneté active</i>			
26	<i>L'éducateur est capable d'évaluer les résultats de l'apprentissage en termes de changement et de réalisations favorables à un développement durable</i>			
27	<i>L'éducateur travaille avec d'autres selon des modalités qui mobilisent activement différents groupes entre différents lieux/ générations/cultures/disciplines</i>			
28	<i>L'éducateur travaille avec d'autres selon des modalités qui facilitent l'émergence de nouvelles conceptions du monde adaptées aux nécessités d'un développement durable</i>			
29	<i>L'éducateur travaille avec d'autres selon des modalités qui encouragent la négociation d'autres perspectives d'avenir</i>			
30	<i>L'éducateur travaille avec d'autres selon des modalités qui mettent en cause les pratiques non viables dans les systèmes éducatifs, y compris au sein des institutions</i>			
31	<i>L'éducateur travaille avec d'autres selon des modalités qui aident les élèves à préciser par le dialogue leur propre conception du monde et celle des autres et à reconnaître que d'autres solutions existent</i>			
32	<i>L'éducateur est quelqu'un qui est ouvert à des disciplines, cultures et perspectives différentes, dont les savoirs et conceptions du monde des populations autochtones</i>			
33	<i>L'éducateur est quelqu'un qui souhaite apporter une contribution positive à d'autres personnes et à leur environnement social et naturel, aux niveaux local et mondial</i>			
34	<i>L'éducateur est quelqu'un qui est prêt à prendre des mesures réfléchies même dans des situations incertaines</i>			
35	<i>L'éducateur est quelqu'un qui est prêt à contester les hypothèses qui sont à la base de pratiques non viables</i>			
36	<i>L'éducateur est quelqu'un qui facilite le processus d'apprentissage et y participe</i>			
37	<i>L'éducateur est quelqu'un qui est un adepte de la réflexion critique</i>			
38	<i>L'éducateur est quelqu'un qui inspire la créativité et l'innovation</i>			
39	<i>L'éducateur est quelqu'un qui noue avec les élèves des contacts positifs</i>			




Modèle 2.3.C: Synthèse plénière



Compétences en matière d'éducation au développement durable		Nombre de personnes dans la plénière qui ont jugé les Compétences...		
		Déjà acquises	Pas encore acquises, mais très importantes	Pas encore acquises, mais moins importantes
Exemple (plénière de 40 participants) L'éducateur comprend les bases d'une pensée systémique		22	12	6
1	L'éducateur comprend les bases d'une pensée systémique			
2	L'éducateur comprend le fonctionnement des systèmes naturels, sociaux et économiques et leurs interrelations			
3	L'éducateur comprend l'interdépendance des relations au sein d'une même génération et entre les générations, de même qu'entre les riches et les pauvres et entre les êtres humains et la nature			
4	L'éducateur sa propre vision du monde et ses influences culturelles tout en cherchant à comprendre celles des autres			
5	L'éducateur comprend le lien entre des futurs viables et la façon dont nous pensons, vivons et travaillons			
6	L'éducateur comprend sa façon de penser et d'agir par rapport au développement durable			
7	L'éducateur comprend les causes d'un développement non viable			
8	L'éducateur comprend que la notion de développement durable évolue			
9	L'éducateur comprend qu'il est urgent de renoncer aux pratiques non viables pour faire progresser la qualité de la vie, l'équité, la solidarité et la préservation de l'environnement			
10	L'éducateur comprend qu'il est important de poser les problèmes, de se livrer à une réflexion critique et d'avoir une vision et une pensée créatives pour planifier le futur et obtenir de réels changements			
11	L'éducateur comprend qu'il est important d'être prêt à affronter l'imprévu et d'appliquer le principe de précaution			
12	L'éducateur comprend qu'il est important de fournir des preuves scientifiques à l'appui du développement durable			
13	L'éducateur comprend pourquoi il faut réformer les systèmes éducatifs qui favorisent l'apprentissage			
14	L'éducateur comprend pourquoi il est nécessaire de changer la façon d'enseigner et d'apprendre			
15	L'éducateur comprend pourquoi il est important de préparer les élèves à affronter de nouveaux défis			
16	L'éducateur comprend l'importance de tirer parti des expériences des élèves pour amener des réformes			
17	L'éducateur comprend comment le fait d'être en prise avec le réel améliore l'apprentissage et aide les élèves à influencer le cours des choses			
18	L'éducateur est capable de susciter des occasions de procéder à des échanges d'idées et d'expériences entre différents lieux/disciplines/ cultures/génération en l'absence de tout préjugé et idée préconçue			
19	L'éducateur est capable d'aborder sous différents angles les dilemmes, questions, tensions et conflits			
20	L'éducateur est capable de relier l'élève à sa sphère locale et mondiale d'influence			
21	L'éducateur est capable de passer au crible les changements à l'œuvre dans la société et imaginer des futurs viables			
22	L'éducateur est capable d'inspirer le sentiment qu'il est urgent de changer et susciter l'espoir			
23	L'éducateur est capable faciliter l'évaluation des conséquences potentielles de différentes décisions et actions			
24	L'éducateur est capable de mettre à profit l'environnement naturel, social et construit comme cadre et source d'apprentissage			

Compétences en matière d'éducation au développement durable		Nombre de personnes dans la plénière qui ont jugé les Compétences...		
		Déjà acquises	Pas encore acquises, mais très importantes	Pas encore acquises, mais moins importantes
25	<i>L'éducateur est capable de faciliter une éducation participative et axée sur l'élève propice à l'esprit critique et une citoyenneté active</i>			
26	<i>L'éducateur est capable d'évaluer les résultats de l'apprentissage en termes de changement et de réalisations favorables à un développement durable</i>			
27	<i>L'éducateur travaille avec d'autres selon des modalités qui mobilisent activement différents groupes entre différents lieux/ générations/cultures/disciplines</i>			
28	<i>L'éducateur travaille avec d'autres selon des modalités qui facilitent l'émergence de nouvelles conceptions du monde adaptées aux nécessités d'un développement durable</i>			
29	<i>L'éducateur travaille avec d'autres selon des modalités qui encouragent la négociation d'autres perspectives d'avenir</i>			
30	<i>L'éducateur travaille avec d'autres selon des modalités qui mettent en cause les pratiques non viables dans les systèmes éducatifs, y compris au sein des institutions</i>			
31	<i>L'éducateur travaille avec d'autres selon des modalités qui aident les élèves à préciser par le dialogue leur propre conception du monde et celle des autres et à reconnaître que d'autres solutions existent</i>			
32	<i>L'éducateur est quelqu'un qui est ouvert à des disciplines, cultures et perspectives différentes, dont les savoirs et conceptions du monde des populations autochtones</i>			
33	<i>L'éducateur est quelqu'un qui souhaite apporter une contribution positive à d'autres personnes et à leur environnement social et naturel, aux niveaux local et mondial</i>			
34	<i>L'éducateur est quelqu'un qui est prêt à prendre des mesures réfléchies même dans des situations incertaines</i>			
35	<i>L'éducateur est quelqu'un qui est prêt à contester les hypothèses qui sont à la base de pratiques non viables</i>			
36	<i>L'éducateur est quelqu'un qui facilite le processus d'apprentissage et y participe</i>			
37	<i>L'éducateur est quelqu'un qui est un adepte de la réflexion critique</i>			
38	<i>L'éducateur est quelqu'un qui inspire la créativité et l'innovation</i>			
39	<i>L'éducateur est quelqu'un qui noue avec les élèves des contacts positifs</i>			

2.4 Modèles d'activité pour la session 4

Détermination des facteurs contribuant à la mise en œuvre des Compétences dans le cadre professionnel, ou des obstacles s'y opposant






Objectif de l'activité 	<p>À l'issue de la présente session, les participants seront en mesure de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Déterminer les facteurs (forces et possibilités) et les obstacles (faiblesses et menaces); ▶ Classer, par ordre de priorité les facteurs et les obstacles; ▶ Réaliser une analyse FFPM (forces, faiblesses, possibilités et menaces). 	
Méthode	Analyse FFPM, discussion, confrontation des points de vue, ateliers de réflexion, analyse d'affinités, vision des choses	
Procédure	 Activités de l'animateur	 Activités des participants
Première étape de l'activité: Réaliser l'analyse FFPM (modèle 2.4)		
1. L'animateur explique la nature de l'analyse FFPM et répartit les participants en quatre groupes, en leur demandant de compter à haute voix 1, 2, 3, 4, jusqu'à ce que tous les participants soient affectés à un groupe. Quatre tableaux à feuilles mobiles sont répartis dans la salle, chacun portant l'un des titres suivants: «Forces», «Faiblesses», «Possibilités» et «Menaces». Pour débiter l'activité, chaque groupe se voit affecter un tableau en fonction de son numéro, puis change de tableau toutes les cinq minutes.		1. Les participants de chaque groupe disposent de cinq minutes pour recenser autant de points que possible sur un tableau donné. À l'issue du délai imparti, les groupes changent de tableau pour recenser d'autres points pertinents qui n'ont pas été précédemment répertoriés. Les groupes passent ainsi devant les quatre tableaux pour déterminer, ensemble, les forces, les faiblesses, les possibilités et les menaces (FFPM).
2. L'animateur passe en revue les points qui ont été suggérés lors de l'analyse FFPM, après le passage de tous les groupes devant chaque tableau, et lance la discussion. Durée totale de la première étape: 25 à 30 minutes.		2. Les participants engagent une discussion générale sur les résultats de l'analyse FFPM.
Deuxième étape de l'activité: Confronter la vision des choses des participants		
3. L'animateur demande aux participants de s'imaginer en train de parcourir un journal dans trois ou quatre ans. Un gros titre, particulièrement positif en ce qui concerne le mode de vie durable, attire leur attention. L'animateur distribue ensuite à chaque participant un jeu de fiches (5 à 10) et leur demande d'écrire autant de titres positifs que possible en cinq minutes, à raison d'un titre par fiche. Les titres reflètent la vision des choses de chaque participant. Des assistants de l'atelier récupèrent les fiches au fur et à mesure qu'elles sont prêtes et les remettent à l'animateur qui les classe en différentes catégories pendant que les participants effectuent ce travail d'imagination. Ces catégories, ou thèmes, sont le résultat d'une analyse d'affinité inspirée de l'activité d'imagination. L'animateur examine les thèmes qui ressortent de l'analyse. Par exemple, «un plus grand engagement des étudiants au sein de la communauté» pourrait être un des thèmes.		3. Individuellement, les participants inscrivent autant de titres que possible sur les fiches, dans le délai imparti.
4. L'animateur lance la discussion. Durée totale de la deuxième étape: 20 à 25 minutes.		4. Ensemble, les participants engagent une discussion générale sur leur vision des choses.
Troisième étape de l'activité: créer un mur d'idées		
5. L'animateur réorganise les participants en un petit nombre de groupes différents de ceux constitués pour la précédente activité d'analyse FFPM. Pour cette activité de réflexion commune, les groupes se placent devant différents tableaux à feuilles mobiles pour proposer des idées, générales ou très précises, pour défendre dans leur pays respectifs les Compétences en matière d'éducation au développement durable. Aucune évaluation ou critique n'est autorisée à ce stade de l'activité. L'animateur peut également fixer pour chaque groupe un nombre maximum d'idées, par exemple 5 ou 10, en fonction du nombre de participants et de groupes.		5. Chaque groupe désigne un rapporteur et un porte-parole. Le rapporteur prend note des idées proposées par les membres de son groupe sur le tableau à feuilles mobiles. Les participants peuvent demander des précisions ou proposer des modifications pour rebondir sur les idées présentées, mais sans évaluer leur pertinence. Une discussion de groupe a ensuite lieu pour évaluer et achever les contributions. Après que chaque groupe a effectué sa présentation, les feuilles de chaque groupe sont fixées au mur. Les idées développées par chaque groupe constituent désormais un «mur d'idées» qui sera utilisé dans l'activité suivante.

	6. L'animateur lance la discussion et invite les groupes à présenter leurs idées. Durée totale de la troisième étape: 5 à 10 minutes.	6. Le porte-parole présente brièvement les idées développées.
Quatrième étape de l'activité: Établir des priorités pour les idées et les stratégies		
Chaque participant se voit remettre 12 petits autocollants, représentant chacun un vote en faveur d'une idée, qui revêt, de son point de vue, un intérêt stratégique.		
	7. L'animateur prend connaissance des résultats du vote, et souligne les idées qui, selon les participants, présentent le plus grand intérêt sur le plan stratégique.	7. Les participants examinent toutes les idées présentées en plénière et placent un autocollant à côté de chaque idée qu'ils soutiennent. Ils peuvent attribuer jusqu'à trois autocollants à chaque idée, mais sont invités à répartir de manière égale leurs votes sur le mur des idées. Ils peuvent également s'opposer sur leurs choix respectifs et influencer le résultat du vote.
	8. L'animateur lance la discussion. Durée totale de l'étape quatre: 10 à 20 minutes.	8. Les participants engagent une discussion sur le résultat du vote.
Description/ Commentaires		Durée totale de l'activité: une heure et demie à deux heures. Si le nombre de participants à la session est trop élevé, l'animateur pourra créer d'autres groupes. Idéalement, chaque groupe devrait comprendre quatre à six participants pour que la discussion soit efficace.
Ressources		Modèle 2.4.: Matrice FFPM

Modèle 2.4: Matrice FFPM

Récapitulatif	
Forces	
Faiblesses	
Possibilités	
Menaces	
Actions possibles	

2.5 Modèles d'activité pour la session 5

Objectifs de l'activité 	<p>L'objectif général est d'élaborer un plan d'action pour l'avenir.</p> <p>La session s'appuiera sur les enseignements et idées tirés des sessions 3 et 4. On s'inspirera du «mur des idées», de l'analyse FFPM et de l'établissement des priorités liées aux Compétences pour déterminer les mesures prioritaires permettant d'atteindre les objectifs à court et à long terme, au soutien des Compétences en matière de développement durable. L'activité débouchera sur un plan d'action assorti d'un calendrier précis et définissant les responsabilités de chacun.</p> <p>Les objectifs spécifiques de l'activité sont les suivants:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲ Discuter des objectifs à court et à long terme permettant de promouvoir les Compétences; ▲ Établir les mesures prioritaires, un calendrier et les responsabilités de chacun; ▲ Préparer le renforcement de la collaboration et des réseaux entre parties prenantes. 	
Méthode	Travail de groupe et discussion plénière	
Procédure	 Activités de l'animateur	 Activités des participants
	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'animateur résume les résultats des activités 3 et 4, en soulignant: <ol style="list-style-type: none"> (a) Les Compétences jugées «très importantes», mais «non acquises» par les participants; (b) Les idées, développées lors de la session 4 et classées par ordre de priorité sur le «mur des idées» qui devraient/peuvent faire partie du plan d'action; (c) Les forces et les faiblesses qu'il convient de recenser ou de prendre en compte lors de l'élaboration du plan d'action. 	
	<ol style="list-style-type: none"> 2. L'animateur invite les participants à former plusieurs groupes selon leurs affinités: enseignants, décideurs, éducateurs du secteur non formel, etc. Une autre possibilité serait de demander aux participants de constituer des groupes homogènes, par affinité nationale. Ainsi, les États membres de la CEE pourraient recenser les actions possibles pour défendre les Compétences en matière d'éducation au développement durable. 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Les participants constituent des groupes en fonction de leurs affinités et/ou par affinité nationale.
	<ol style="list-style-type: none"> 3. L'animateur demande aux participants d'élaborer plusieurs actions concrètes pour défendre les Compétences en matière d'éducation au développement durable dans leurs pays respectifs, en tenant compte des objectifs à court et à long terme. <p>L'animateur veille à ce que les résultats de l'analyse de lacunes réalisée lors de la session 3, le «mur des idées» et les résultats de l'analyse FFPM soient visibles lors du travail de groupe.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. Les participants travaillent en groupes pour élaborer le plan d'action. Un modèle pouvant servir de guide pour la structure du plan d'action est joint (modèle 2.5 ci-après).
	<ol style="list-style-type: none"> 4. L'animateur invite les groupes à présenter leurs plans d'action. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Les participants présentent leurs plans d'action.
	<ol style="list-style-type: none"> 5. L'animateur invite les participants à prendre part à une discussion générale finale, qui a pour but de déterminer: <ul style="list-style-type: none"> - Comment le plan d'action et les mesures de suivi énoncées permettent à l'atelier de contribuer le plus efficacement possible au processus de changement. - Comment préparer le renforcement de la collaboration et des réseaux entre parties prenantes. 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Les participants ont une discussion finale sur les actions et collaborations futures.
Description / Commentaires 	<p>À l'issue de l'activité, les participants auront déterminé les grandes priorités pour défendre les Compétences en matière d'éducation au développement durable à court et à long terme. Ils auront en outre élaboré un plan d'action assorti d'un calendrier précis et définissant les responsabilités de chacun.</p>	
Resources 	Modèle 2.5.: Plan d'action	

Modèle 2.5.: Plan d'action

<p>Compétences en matière d'éducation au développement durable non acquises mais très importantes (telles que déterminées lors de la session 3)</p> <p>- ou -</p> <p>Recommandations à l'intention des décideurs relatives aux Compétences non acquises mais jugées très importantes dans le contexte local/régional</p>	<p>Mesures</p> <p>- si possible en s'inspirant du mur des idées</p> <p>- en tenant compte des forces et faiblesses</p>	<p>Tâches à réaliser pour la mise en œuvre des mesures</p>	<p>Les activités que je vais entreprendre:</p>	<p>Calendrier</p>	<p>Comment assurer le suivi de la mise en œuvre?</p>



Apprendre pour l'avenir: Compétences en matière d'éducation au développement durable

***Rapport du Groupe d'experts de la CEE sur les compétences en matière
d'éducation au développement durable***

1. Introduction

Contexte

Le fait que le modèle actuel de développement observé partout dans le monde ne soit pas soutenable est une préoccupation largement partagée. Il est urgent que nous repensions nos modes de vie, qui reposent sur la consommation non viable des ressources disponibles, la dégradation des écosystèmes et l'exploitation des individus, pour adopter un modèle qui favorise le bien-être de tous dans les limites de notre planète.

Selon la Stratégie de la Commission économique des Nations Unies pour l'Europe (CEE) pour l'éducation au développement durable, le développement durable est inspiré par les valeurs de solidarité, égalité et respect mutuel entre les peuples, les pays, les cultures et les générations; il est en harmonie avec la nature et répond aux besoins des générations actuelles sans compromettre la capacité des générations futures de subvenir aux leurs².

S'il ne fait aucun doute qu'un développement durable est une nécessité, les moyens d'y parvenir peuvent être différents et évoluer. Il est largement admis que la construction de sociétés viables doit être considérée comme un processus d'apprentissage permanent qui présente de nombreux problèmes et dilemmes et dans lequel les bonnes réponses et les bonnes solutions ne sont pas forcément définitives.

L'éducation devrait être un puissant moyen de donner aux individus la possibilité de vivre ensemble selon des modalités qui contribuent à un développement durable. Or, à l'heure actuelle, elle favorise souvent des modes de vie non viables parce que les éducateurs manquent d'occasions de remettre en cause leurs propres modes de vie et les systèmes et structures sur lesquels ils s'appuient ou parce que l'on tend à reproduire des modèles et des pratiques non viables. Ainsi, pour que puissent être imaginés de nouveaux modes de développement, l'éducation doit être réorientée en faveur du développement durable.

Dès lors que l'éducation au développement durable éveille à la complexité et au dynamisme des choses, elle aide à faire comprendre la nature du développement durable et en favorise la mise en œuvre. Elle contribue à développer une réflexion critique et une pensée globalisante axée sur l'avenir et à motiver des actions susceptibles de promouvoir un développement durable.

La construction d'une société viable doit être considérée comme un processus continu d'apprentissage et de changement dans lequel interviennent différents acteurs attachés à orienter et à conduire des actions éducatives

² Cette définition du développement durable est conforme à la Déclaration sur le droit au développement qui figure dans la résolution 41/128 de l'Assemblée générale en date du 4 décembre 1986 et à la Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement (Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, Rio de Janeiro, 3-14 juin 1992).

formelles, non formelles et informelles, ce qui requiert une amélioration correspondante des compétences des éducateurs, des responsables et des décideurs à tous les niveaux.

Les compétences en matière d'éducation au développement durable décrites dans ce document concernent les éducateurs et non les apprenants bien que les deux soient intrinsèquement liés. Elles vont au-delà des compétences requises pour donner une bonne éducation dans sa propre discipline.

L'ensemble de compétences évoqué ici ne correspond pas à un minimum mais plutôt à un objectif auquel devraient aspirer tous les éducateurs. Il ne s'agit pas de prescrire des résultats comportementaux mais de définir un cadre pour le perfectionnement professionnel des éducateurs et de peser en particulier sur les individus, les groupes et les institutions qui ont un effet multiplicateur, par exemple les formateurs de formateurs.

Mandat

Le but de la Stratégie de la CEE pour l'éducation au développement durable est d'inculquer des connaissances, compétences, attitudes et valeurs compatibles avec un développement durable, ce qui suppose que les éducateurs possèdent des compétences particulières. Les participants à la séance commune sur l'éducation au développement durable (EDD) tenue en 2007 en marge de la Conférence ministérielle de Belgrade «Un environnement pour l'Europe» ont reconnu que les compétences des éducateurs posaient souvent un problème et qu'il importait donc de les développer pour assurer la mise en œuvre de la Stratégie de la CEE.

En conséquence, le Comité directeur de la CEE pour l'éducation au développement durable, à sa réunion tenue les 19 et 20 février 2009, a constitué un groupe d'experts sur les compétences en matière d'éducation au développement durable et il l'a chargé de préparer:

- (a) Des recommandations générales à l'intention des décideurs, afin de leur offrir un outil pour intégrer l'EDD dans les documents directifs pertinents, l'objectif étant de mettre en place un environnement propice au développement des compétences requises dans tous les secteurs de l'éducation, en particulier de l'éducation formelle;
- (b) Un ensemble de compétences de base en matière d'EDD à l'intention des éducateurs, avec, si possible, une définition de ces compétences afin de faciliter l'intégration de l'EDD dans tous les programmes d'enseignement à tous les niveaux, ainsi que des principes directeurs pour le développement de ces compétences parmi les éducateurs.

Le Groupe d'experts a été composé de représentants désignés par les États membres et les partenaires concernés dans toute la région de la CEE, soit, entre autres, d'universitaires, de hauts responsables gouvernementaux et d'experts d'organisations internationales et non gouvernementales (voir l'annexe I).

Prenant en compte les situations locales, nationales et régionales ainsi que le contexte mondial, le Groupe d'experts s'est attaché à formuler des recommandations qui reflètent la diversité de la région de la CEE.

La Stratégie de la CEE précise que l'EDD doit avoir pour cadre des contextes formels, non formels et informels. Si le présent document met l'accent sur l'apprentissage formel, les compétences dont il y est question concernent les connaissances et les aptitudes requises de tous les éducateurs sans restriction et pas seulement des enseignants. L'éducation passe aussi par le soutien aux éducateurs qui exercent dans des contextes informels et qui, pour beaucoup, ne sont pas désignés comme des «enseignants».

Structure du document

Conformément au mandat évoqué plus haut, ce document:

- (a) Adresse aux décideurs des recommandations sur le développement des compétences requises dans tous les secteurs de l'éducation, soit le perfectionnement professionnel, la direction et la gestion des institutions, l'élaboration des programmes d'enseignement, enfin, la surveillance et l'évaluation;

- (b) Définit un ensemble de compétences de base en matière d'EDD. Il s'agit d'indiquer ce que les éducateurs devraient savoir, ce qu'ils devraient être capables de faire, comment ils devraient vivre et travailler ensemble et comment ils devraient se comporter pour contribuer à l'EDD. Ces compétences correspondent à trois caractéristiques essentielles de l'EDD, à savoir une approche holistique, l'étude du changement et la transformation.

2. Recommandations à l'intention des décideurs

A. Objet

Ces recommandations s'adressent aux décideurs à cinq niveaux: international, régional, national, sous-national et organisationnel. Elles mettent l'accent sur les domaines clés d'intervention, soit le perfectionnement professionnel en matière d'éducation, la direction et la gestion des institutions, l'élaboration des programmes d'enseignement, enfin la surveillance et l'évaluation, et elles précisent les éléments susceptibles de favoriser le développement et l'exercice des compétences en matière d'EDD décrites dans la section III (appelées ci-après «les Compétences»), étant entendu que l'ampleur des changements et les outils requis dépendront de la situation et du contexte politique au niveau local.

Si ces recommandations concernent les compétences requises des éducateurs dans le contexte de l'éducation formelle, non formelle et informelle, elles visent plus particulièrement l'apprentissage formel conformément au mandat évoqué plus haut. Elles touchent à tous les aspects essentiels de l'éducation mais seulement dans la mesure où ceux-ci ont un impact direct sur les compétences à acquérir.

L'acquisition et l'exercice des compétences requises des éducateurs imposent que ces derniers aient les moyens d'agir. Le but de ces recommandations est de focaliser l'attention sur les moyens d'aider les éducateurs à prendre conscience de leur plein potentiel et à l'exploiter par l'acquisition et l'exercice des Compétences.

Ces recommandations s'adressent non seulement aux gouvernements et aux organes de réglementation mais aussi à tous les décideurs et responsables susceptibles d'offrir des contextes, conditions et moyens propices à l'acquisition de compétences en matière d'éducation, qu'il s'agisse de décideurs du secteur privé chargés d'organiser des activités d'éducation et de formation sur le tas, de responsables de médias ayant les moyens de promouvoir un apprentissage informel ou d'ONG occupées à mettre en place des expériences d'apprentissage.

S'il n'est pas nécessaire que tous les éducateurs acquièrent la totalité des compétences présentées ici, ces dernières doivent néanmoins être à la base de l'éducation pour que les États membres contribuent efficacement à l'EDD. Dans le contexte de l'enseignement formel, les recommandations formulées ici s'adressent aux décideurs mais elles ne sont pas sans incidences sur les acteurs à tous les niveaux, y compris les gestionnaires, les administrateurs et les éducateurs. Le développement des Compétences doit incomber à tous ceux qui interviennent dans le système éducatif.

De même, il est important que les Compétences emportent l'adhésion de tous ces acteurs. C'est pourquoi le Groupe d'experts recommande que les décideurs formulent si possible des orientations adaptées aux priorités et aux processus nationaux, ce qui suppose que les acteurs concernés aient la possibilité d'examiner les Compétences et de les adapter à leur situation propre. Le Groupe d'experts recommande enfin que le présent document soit largement diffusé auprès de tous les éducateurs et autres partenaires concernés.

B. Recommandations

(i) Perfectionnement professionnel en matière d'éducation

Dans toute initiative de perfectionnement professionnel, il est essentiel de donner aux éducateurs les moyens d'agir. Dans les systèmes éducatifs, les éducateurs constituent de précieux agents du changement et toute réforme efficace suppose que ces derniers aient les motivations, les capacités et le soutien requis.

Ceux qui occupent des fonctions de gestion et de direction dans les établissements d'enseignement devront recevoir une formation à l'EDD dans la mesure où ils jouent un rôle déterminant dans le succès des actions engagées pour réformer l'enseignement au niveau institutionnel.

Les responsables des établissements de formation d'enseignants devront examiner les Compétences et déterminer à quel stade les intégrer à leurs programmes. C'est très important car c'est au cours de leur formation que de nombreux éducateurs se font une idée de ce que représente leur travail.

Un perfectionnement professionnel continu faisant une place de choix aux Compétences devra être proposé aux éducateurs en exercice qui devront eux aussi avoir la possibilité d'acquérir les Compétences dans l'éventualité d'une transformation du système, par exemple au terme d'une démarche critique et réfléchie.

Les Compétences devront peser sur le choix des critères à satisfaire pour l'allocation de ressources au développement des capacités des systèmes éducatifs formels, non formels et informels. L'éducation au développement durable sera ainsi intégrée au perfectionnement professionnel des éducateurs, y compris de ceux qui travaillent au sein d'ONG, des médias et de programmes plus vastes de formation professionnelle.

On veillera à ce que les éducateurs de l'enseignement supérieur acquièrent les Compétences. Les établissements d'enseignement supérieur jouent en effet un rôle crucial dans la formation des élites et des spécialistes du futur dans de nombreux domaines, dont celui de l'éducation. Ainsi, tout en veillant au respect des libertés académiques, les éducateurs de l'enseignement supérieur devront étudier les Compétences et s'attacher à les acquérir.

Les procédures de certification professionnelle des enseignants et des autres éducateurs en vigueur dans de nombreux systèmes d'enseignement devront être révisées à la lumière des Compétences. Comme elles sont souvent déterminées en fonction des compétences que les éducateurs sont censés acquérir, il faudra qu'elles prennent aussi en compte les Compétences en matière d'EDD.

Il conviendra de créer et de soutenir des partenariats et des réseaux susceptibles de contribuer utilement au développement et à l'exercice des Compétences. Ces partenariats et réseaux pourront être locaux, nationaux, régionaux et internationaux et la collaboration instaurée entre les nombreux acteurs concernés garantira l'adoption de l'EDD par le système.

(ii) Établissements de direction et de gestion

Afin de faciliter la mise en œuvre de ces recommandations, il sera utile de recenser et de développer les synergies entre les processus engagés aux niveaux international, sous-régional, national et sous-national. Il s'agira notamment de synergies avec des processus existants, comme le processus de Bologne, l'Éducation pour tous et le Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Des modèles de direction susceptibles de promouvoir le développement des Compétences devront être mis en place et valorisés. Au niveau institutionnel, les fonctions de direction sont déterminantes pour le succès de toute réforme de l'enseignement. La répartition des pouvoirs entre les institutions ne peut que faciliter les réformes souhaitées.

Les établissements et organisations qui apportent un soutien à l'enseignement devront être encouragés à opérer selon des modalités et à entretenir une culture propre à faciliter l'acquisition et l'exercice des Compétences. Il s'agira entre autres de la façon dont ces organismes répartissent leurs pouvoirs de décision, gèrent leurs ressources et orientent leurs contacts avec le reste de la communauté.

Le perfectionnement professionnel continu des éducateurs sur leur lieu de travail devra s'inscrire dans une démarche selon laquelle l'institution sera considérée comme un tout. Les éducateurs auront d'autant plus de facilité à acquérir les Compétences requises que la culture et l'administration de l'organisation tout entière seront favorables à un développement durable. Il en va de même des entreprises et des ONG où ont lieu des activités de formation.

La gouvernance devra garantir la transparence et la responsabilisation, contribuant ainsi à légitimer l'éducation au développement durable et à améliorer et développer les Compétences.

Les organes de gestion devront faire appel à l'évaluation considérée comme un outil d'apprentissage important intervenant à part entière dans la planification stratégique et comme une réflexion de tous les partenaires sur les processus et les résultats de l'EDD.

(iii) Élaboration des programmes d'enseignement

Les Compétences devront occuper une place prépondérante dans la révision des programmes d'enseignement. Si elles concernent des contenus éducatifs, elles fournissent aussi des indications pédagogiques. Pour exercer efficacement les Compétences, les éducateurs devront s'appuyer sur des programmes d'enseignement qui s'inspirent de ces pratiques pédagogiques.

Il conviendra de déterminer si les manuels et autres matériels éducatifs reflètent ces orientations pédagogiques et il se peut que des matériels supplémentaires doivent être élaborés.

(iv) Surveillance et évaluation

Des systèmes d'audit, d'évaluation et de surveillance devront être adaptés ou mis au point pour les établissements d'enseignement, le but étant d'évaluer la contribution de chacun au développement durable. Les établissements d'enseignement devront respecter les principes du développement durable et créer un environnement propice à l'acquisition et à l'exercice des Compétences.

Les Compétences constitueront le fondement des instruments d'assurance de la qualité académique (inspections scolaires, audits institutionnels et départementaux, évaluations externes par exemple) et inspireront l'ensemble des programmes et stratégies pédagogiques nouveaux et existants.

3. Les Compétences

Les compétences de base en matière d'EDD requises des éducateurs conformément au mandat du Groupe d'experts sont présentées ici. Largement utilisé dans les documents relatifs à l'enseignement, dont le rapport à l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle² et la recommandation de l'Union européenne sur les compétences nécessaires à l'apprentissage sur la vie entière, le mot «compétences» donne lieu à différentes interprétations. Les éléments en fonction desquels est défini le sens que nous donnons à ce terme sont précisés dans les paragraphes suivants.

Dans le présent document, les Compétences renvoient expressément à l'éducation au développement durable et non à l'éducation en général.

Les Compétences sont présentées ici dans un tableau suivi d'explications plus détaillées. Les intitulés des colonnes définissent les caractéristiques essentielles de l'EDD, à savoir:

- (a) *Une approche holistique*, qui vise une pensée et une pratique intégratives;
- (b) *L'étude du changement*, qui conduit à explorer les différents futurs possibles, à tirer les leçons du passé et à mobiliser un engagement dans le présent; et
- (c) *La transformation* des modalités et des systèmes d'apprentissage.

La classification des compétences sur les lignes du tableau est inspirée par le rapport de la Commission internationale sur l'éducation à l'UNESCO. Ce cadre a été choisi parce qu'il est complet et présente un ensemble utile de catégories correspondant à un large éventail d'expériences d'apprentissage:

- (a) Apprendre à connaître renvoie à la compréhension des défis que doit relever la société aux niveaux local et mondial et au rôle potentiel des éducateurs et des apprenants (*L'éducateur comprend ...*);
- (b) Apprendre à faire concerne l'acquisition d'aptitudes et de compétences pratiques en matière d'éducation au développement durable (*L'éducateur est capable de ...*);

² UNESCO, L'éducation: un trésor est caché dedans (Paris, 1996). Accessible à l'adresse http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=19162&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

- (c) Apprendre à vivre ensemble renvoie à la mise en place de partenariats et à la perception des interdépendances, dans le respect des valeurs de pluralisme, de compréhension mutuelle et de paix (*L'Éducateur travaille avec d'autres selon des modalités qui ...*);
- (d) Apprendre à être concerne l'épanouissement de sa personnalité et l'aptitude à agir avec une capacité toujours renforcée d'autonomie, de jugement et de responsabilité personnelle en vue du développement durable (*L'Éducateur est quelqu'un qui ...*).

A. Approche holistique

L'approche holistique comprend trois éléments interreliés:

- (a) Une pensée intégrative;
- (b) L'esprit d'ouverture;
- (c) La capacité d'affronter les complexités.

La pensée intégrative répond aux défis mondiaux et locaux du développement durable qui exigent une perception aigüe de la façon dont un changement dans une partie du monde peut avoir un impact dans d'autres parties du monde et dont les choix d'aujourd'hui peuvent influencer le monde de demain. Ces défis, complexes, exigent l'intervention de nombreuses disciplines dont une idée juste des systèmes naturels, sociaux et économiques. Des cultures et des représentations du monde différentes peuvent être riches d'enseignements; à son niveau le plus fondamental, le développement durable connecte des individus et des groupes, aux plans local et mondial, à d'autres individus et groupes ainsi qu'à leur environnement naturel. La pensée intégrative implique des façons de penser et d'agir qui reflètent ces interrelations et les capacités créatrices qu'elles favorisent. La pensée systémique est un excellent moyen de parvenir à une démarche intégrative.

L'esprit d'ouverture témoigne de la volonté d'intégrer différents points de vue essentiels pour négocier un avenir fiable. Les questions relatives au développement durable portent souvent en elles des contradictions et des dilemmes; différentes perspectives peuvent à la fois sous-tendre ces questions et leur apporter des solutions. Il est cependant important que tout en adoptant des points de vue différents, les éducateurs restent ouverts à leurs propres représentations du monde de manière à ne pas les cacher ni à les imposer.

La capacité d'affronter les complexités offre aux apprenants des occasions de se familiariser avec tout un éventail de concepts et d'idées et de créer entre eux des passerelles. S'il serait fastidieux d'énumérer tous les domaines du savoir qui interviennent dans l'éducation au développement durable, la stratégie de la CEE pour l'EDD et le Plan international de mise en œuvre de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (2005-2014) de l'UNESCO proposent un large éventail de concepts et de sujets susceptibles de servir de points d'entrée, notamment les études pour la paix; l'éthique et la philosophie; la citoyenneté, la démocratie et la gouvernance; les droits de l'homme; la lutte contre la pauvreté; la diversité culturelle; la diversité biologique et paysagère; la protection de l'environnement; l'écologie et l'approche écosystémique; la gestion des ressources naturelles; les changements climatiques; la santé individuelle et familiale (VIH/sida, toxicomanies, etc.); l'hygiène du milieu (alimentation, qualité de l'eau, pollution, etc.); la responsabilité sociale des entreprises; les connaissances autochtones; les schémas de production et /ou de consommation; l'économie; le développement rural/urbain; les écotecnologies et l'évaluation de la viabilité. Il est possible de favoriser l'établissement de connexions en associant les apprenants à des projets de citoyenneté active.

B. L'étude du changement: passé, présent et avenir

L'étude du changement concerne des compétences qui s'exercent dans trois dimensions:

- (a) Apprendre du passé;
- (b) S'engager dans le présent;

(c) Explorer l'avenir.

Pour apprendre du passé, il faut faire preuve d'esprit critique et avoir une excellente compréhension des événements passés et de leurs causes. L'étude des succès et des échecs rencontrés dans les domaines culturel, social, économique et environnemental est riche d'enseignements.

Un engagement actif dans le présent est crucial tant il est urgent de s'attaquer aux problèmes du monde contemporain, caractérisés par exemple par des inégalités massives avec des millions de pauvres tandis que d'autres utilisent les ressources de la planète au-delà des limites des systèmes naturels dont ils compromettent ainsi les capacités de régénération. L'EDD doit répondre aux besoins du présent mais aussi à ceux des générations futures.

L'exploration des futurs envisageables permet d'identifier de nouvelles voies pour parvenir à un développement durable. À partir de données scientifiques, ce processus met au jour les croyances et les hypothèses du moment qui sous-tendent nos choix et stimule une réflexion créatrice sur un large éventail de possibilités. Le fait d'apprendre à imaginer des avenir possibles donne une idée de la façon dont les mesures prises aujourd'hui peuvent contribuer à un avenir meilleur ou au contraire nous en éloigner. En favorisant le sentiment d'être partie prenante, la créativité, la capacité de choisir un cap et l'énergie requise pour le tenir, cette façon de procéder peut inciter à faire dès maintenant des choix compatibles avec un développement viable. L'EDD doit privilégier des démarches conçues pour améliorer l'avenir des individus et de la nature et pas seulement pour être moins nocives.

C. La transformation des individus, de la pédagogie et des systèmes éducatifs

La transformation requiert des compétences à trois niveaux:

- (a) Transformer la notion même d'éducateur;
- (b) Réformer la pédagogie, c'est-à-dire adopter de nouvelles approches de l'enseignement et de l'apprentissage;
- (c) Réformer le système éducatif dans son ensemble.

Une refonte du concept même d'éducateur est nécessaire dans la mesure où ce sont les éducateurs qui composent le système éducatif et sont à même de le modifier s'ils s'avèrent capables de changer de comportement et de faire preuve d'esprit critique. Il est essentiel qu'éducateurs et apprenants soient en bonne entente. Pour cela, il est important que les éducateurs n'hésitent pas à se présenter comme des êtres humains faillibles et non comme des personnages omniscients. Il faut aussi qu'ils sachent faire preuve d'empathie avec les vues et les situations de ceux qu'ils ont pour mission d'éduquer.

La réforme de la pédagogie doit s'inspirer de l'expérience des apprenants et offrir des possibilités de participation et de développement de la créativité, de la capacité d'innover et de la capacité d'imaginer d'autres modes de vie. Elle doit encourager les apprenants à réfléchir à l'impact de leurs actes de tous les jours du point de vue du développement durable.

La transformation des systèmes éducatifs est essentielle puisque les systèmes actuels ne favorisent pas des modèles de développement durable. Si la société attache manifestement beaucoup de prix au rôle de l'enseignement formel, celui-ci doit être réformé de manière à prédisposer les apprenants à privilégier la viabilité dans toutes leurs actions. Une telle réforme ne pourra être assurée par les éducateurs, le système scolaire, les États ou d'autres isolément. Les éducateurs sont bien placés pour contribuer à la réforme des systèmes au sein desquels ils travaillent mais ils devront maîtriser des compétences essentielles, notamment comprendre pourquoi des réformes s'imposent, être ouverts au changement et être aptes à collaborer.

**Stratégie de la CEE pour l'éducation
en vue du développement durable**
Outils pour des ateliers sur la politique
et les pratiques relatives aux
compétences en matière d'éducation
au développement durable

En 2005, les États membres ont adopté la stratégie de la CEE pour l'éducation en matière de développement durable. La stratégie propose un modèle concret qui incorpore les principaux thèmes du développement durable dans les systèmes éducatifs de la région.

La stratégie vise à doter les individus de connaissances et de compétences en matière de développement durable afin de les rendre mieux à même d'œuvrer en faveur d'une vie saine et féconde en harmonie avec la nature et respectueuse des valeurs sociales, de l'égalité entre les sexes et de la diversité culturelle, et plus confiants dans leur capacité d'y parvenir.

Information Service
United Nations Economic Commission for Europe

Palais des Nations
CH - 1211 Geneva 10, Switzerland
Telephone: +41(0)22 917 44 44
Fax: +41(0)22 917 05 05
E-mail: info.ece@unece.org
Website: <http://www.unece.org>